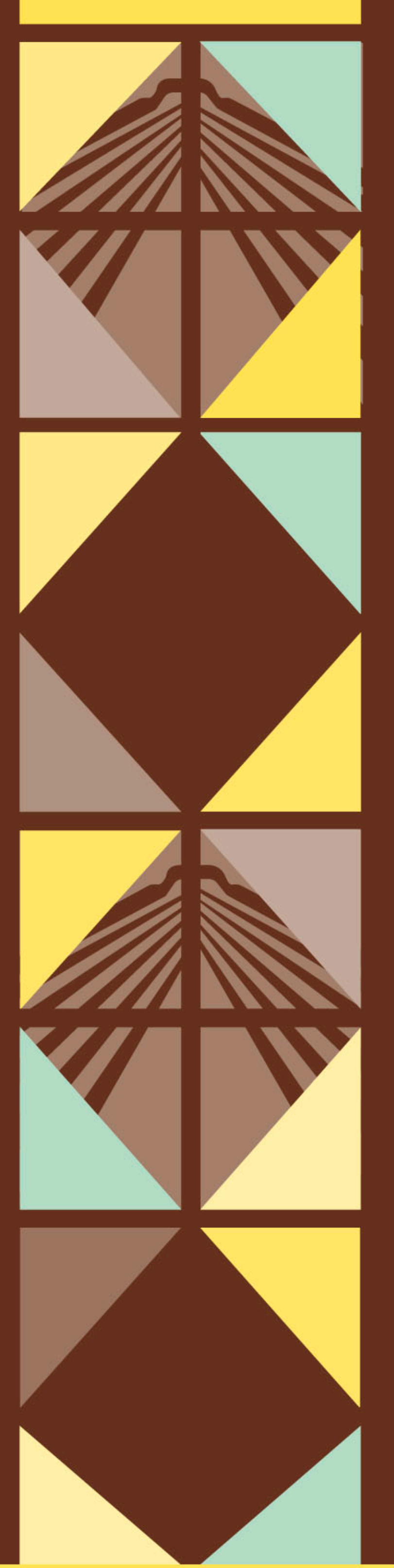






PEDAGOGÍA
Y DIDÁCTICA

Manual de Didáctica

Aprender a enseñar

Inmaculada Gómez Hurtado
Francisco Javier García Prieto
(Coords.)

PIRÁMIDE

Manual de Didáctica

Aprender a enseñar

Coordinadores
INMACULADA GÓMEZ HURTADO
PROFESORA DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA

FRANCISCO JAVIER GARCÍA PRIETO
PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR PREDOCTORAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA

Manual de Didáctica

Aprender a enseñar

EDICIONES PIRÁMIDE

COLECCIÓN «PSICOLOGÍA»
Sección: «Pedagogía y Didáctica»

Director:
Francisco J. Labrador
Catedrático de Modificación de Conducta
de la Universidad Complutense de Madrid

Edición en versión digital

Para cualquier información pueden dirigirse a piramide_legal@anaya.es
Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid
Teléfono: 91 393 89 89
www.edicionespiramide.es
ISBN digital: 978-84-368-3020-0

Relación de autores

M.ª Luisa Fernández Serrat
Profesora titular. Universidad de Huelva.

Francisco Javier García Prieto
Personal docente investigador. Universidad de Huelva.

María del Pilar García Rodríguez
Profesora titular. Universidad de Huelva.

Inmaculada Gómez Hurtado
Profesora sustituta interina. Universidad de Huelva.

Adnaloy Pardo Rojas
Profesora contratada doctora. Universidad de Huelva.

Luis Miguel Romero González
Maestro de Educación Primaria.

Julio Tello Díaz
Profesor asociado. Universidad de Huelva.

Índice

Presentación

El oficio de enseñar, aunque data de tiempos remotos, es de los más difíciles de describir. Es complejo concretar acerca de los *qués,* de los *cómos* o de los *cuándos* se produce el aprendizaje en el discente, y resulta complicado detallar hasta qué grado de profundidad o de qué manera se ha producido. Este manual, que ahora tiene entre sus manos, trata cuestiones relacionadas con la enseñanza y con el aprendizaje y aborda las condiciones y circunstancias por las que éste se consigue, pero tampoco logra dar claves para que toda enseñanza desemboque en aprendizaje. Porque si enseñar es una ardua actividad, condicionada por numerosos factores personales, materiales y ambientales, conseguir el aprendizaje de esas personas a las que se enseña es aún más complejo, no puede simplificarse en un conjunto de normas o procedimientos a seguir y, además, continuamente ha de ir adaptando los medios de que se dispone a los intereses y capacidades de las personas a las que se dirigen.

Por tanto, este libro, ambicionando colaborar en la formación de los docentes, a lo que realmente aspira es a convertirse en una herramienta que facilite la adquisición de conceptos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Pero, sobre todo, anhela servir de estímulo para la reflexión personal y profesional acerca del proceso didáctico y un acicate para interiorizarlo y hacerlo propio. Sólo ése es el camino, entendemos, que facilita la continua toma de decisiones entre las que discurre la tarea de enseñar. Una tarea cuya razón de ser reside en que otros aprendan. Dewey afirmaba que entre la enseñanza y el aprendizaje existe la misma relación que entre la venta y la compra. No hay venta si alguien no compra. ¿Qué enseñanza se da si no hay alguien que aprende?

Este material de apoyo para la asignatura *Didáctica y desarrollo curricular* analiza el proceso didáctico en su globalidad y desmenuza cada uno de los elementos necesarios para la consecución del aprendizaje, siguiendo una secuencia común a todos los capítulos. Después del resumen de contenidos con el que se inicia cada uno, aparece un apartado denominado *Preguntas clave* que pretende convertirse en un anticipo de lo que el lector o lectora debe tener aclarado una vez que finalice el capítulo en cuestión. Se trata de una especie de declaración de principios que, a través de preguntas, enuncia objetivos a conseguir. A partir de estas interrogaciones, se invita a reflexionar con *Para empezar a pensar,* mediante una serie de propuestas que pueden despertar inquietudes e ideas previas relacionadas con el contenido a presentar. Después de este apartado, se ofrece una batería de *Actividades*, unas encaminadas a la *Discusión* y otras a la *Reflexión,* para terminar con el apartado *Para saber más* que, como su nombre indica, ofrece sugerencias que pueden enriquecer a través de nuevas perspectivas los contenidos presentados.

Entre sus contenidos se incluyen los últimos conocimientos en este campo procedentes de investigaciones sobre la práctica profesional que, en manos de docentes reflexivos, con pretensiones de mejora en su trabajo y decididos a introducir innovaciones en el mismo, serán capaces de atreverse a modificar esta práctica y llegar, de este modo, a conseguir nuevas teorías. De ahí que

este libro, dirigido especialmente a los estudiantes del grado de Primaria, pueda ser útil tanto en la formación del profesorado de Secundaria como para cualquier profesional relacionado con la educación formal.

Ha sido elaborado por un heterogéneo grupo de profesores y profesoras del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva. Algunos con mucha experiencia docente, otros con menos; algunos muy jóvenes, otros no tanto. Un equipo humano que ha sabido encontrar lo positivo de esa heterogeneidad, porque cree firmemente que la diversidad siempre genera riqueza. Un equipo que tiene a la educación como ocupación y preocupación.

El manual se inicia, en el capítulo 1, de M.ª Luisa Fernández, con una cuestión preliminar: la delimitación de la Didáctica como campo de estudio, su finalidad y contenido, así como su papel en el *corpus* de las Ciencias de la Educación. Este estudio da paso al análisis sobre los modelos educativos en el capítulo 2. Francisco Javier García presenta a éstos desde la consideración de que no existe un modelo perfecto, puesto que cada uno de ellos propone una manera de planificar, desarrollar y evaluar el proceso didáctico pero que aparece fuertemente influenciado por la concepción que se posea del enseñar y del aprender, por el contexto y por las diferencias individuales del alumnado. Partiendo de lo importante que es para un docente el conocimiento del currículum, Inmaculada Gómez lo disecciona, en el capítulo 3, para su mejor estudio y presenta los niveles de concreción del mismo desde el diseño curricular base hasta las adaptaciones más específicas. Esta misma autora lo analiza, en el capítulo 4, desde la realidad de la diversidad de las aulas y apostando firmemente por el desarrollo curricular en aulas inclusivas. Nos adentramos, en el capítulo 5, de Julio Tello, en los más significativos elementos curriculares, dedicando una especial atención a las competencias básicas y a su relación con objetivos y contenidos, como factor clave de aprendizaje. M.ª Pilar García, en el capítulo 6, y considerando la importancia que tienen las estrategias didácticas dentro del proceso de enseñar-aprender para conseguir un buen aprendizaje, presenta un estudio de ellas desde las menos activas por parte del alumnado a las más. Adnaloy Pardo nos presenta una relación de recursos que pueden facilitar la tarea al profesorado en el capítulo 7. En el capítulo 8, se muestra la manera de obtener beneficios de la comunicación que se establece en un aula, repasando sus condicionantes. El proceso didáctico finaliza con la evaluación, aceptada como mejora para el aprendizaje. María del Pilar García reflexiona sobre ella, presentando diferentes técnicas e instrumentos. Por último, en el capítulo 10, de Julio Tello, se presentan dos factores clave para la mejora de la docencia, como son la formación del profesorado y la innovación educativa, que consiguen formar un binomio en el que se aprecia en todo momento una relación de mutua dependencia.

Se inicia este libro con el enunciado de Comenio en su *Didáctica Magna:* «La Didáctica es el arte de enseñar todo a todos». Con algunas matizaciones acerca del concepto de arte, que nosotros entendemos como el resultado de la intuición y la investigación, compartimos plenamente el sueño de enseñar *todo,* es decir, sin limitaciones, intentando que cada alumno o alumna desarrolle al máximo sus capacidades, y a *todos,* sin establecer ningún tipo de diferencias. Para conseguirlo es preciso contar con docentes que conciban el aprendizaje de sus alumnos como la finalidad última de su trabajo. Esperamos que las ideas que este manual pretende transmitir ayuden de alguna manera a ello.

M.ª LUISA FERNÁNDEZ SERRAT

1 La Didáctica como disciplina

M.ª LUISA FERNÁNDEZ SERRAT

La Didáctica es el arte de enseñar todas las cosas a todos los hombres

COMENIO, 1632

RESUMEN

Inicias un manual cuyo contenido gira en torno a la didáctica y desarrollo curricular. Parece lógico que antes de adentrarnos en sus contenidos, nos detengamos a analizar de dónde viene el vocablo, qué significado tiene o desde qué puntos de vista podemos considerarlo. Una vez que conozcamos a qué se dedica esta materia y qué es lo que pretende, la comprenderíamos mejor si la situásemos en el corpus de las Ciencias de la Educación y razonando acerca de cómo puede ayudar la Didáctica a la formación de maestros y maestras.

ABSTRACT

You start a book where present contents about teaching and curriculum development. It seems logical to stop and analyze its origin, its meaning and the possible perspectives from which it could be considered before we delve into its contents. Once we know what this subject is about and what it claims, we will better understand it if we put it inside the corpus of Educational Sciences and reflect on how it can help Teacher Training.

PREGUNTAS CLAVE

- ¿Qué te sugieren estas expresiones?
  — «Es una película muy didáctica».
  — «Esta persona es muy didáctica hablando».
  — «Tengo un examen de Literatura y debo repasar la novela didáctica».
- ¿Crees que se puede producir aprendizaje si no ha habido enseñanza?
- ¿Es la enseñanza y el aprendizaje un binomio inseparable?
- ¿Qué valor habrá que darle a la Didáctica en la formación de maestros y maestras?

PARA EMPEZAR A PENSAR

- Vamos a hacer un listado con asignaturas, materias o disciplinas que hayas estudiado hasta ahora.
- Ahora lo haremos con algunas de las que vas a estudiar en esta carrera.
- Intentemos localizar qué tienen en común.
- Busquemos ahora sinónimos de la palabra «diseño» y de la palabra «currículo».
- Atrevámonos a imaginar de qué va esta asignatura.

1. ANÁLISIS PREVIO DE DIDÁCTICA

Plantearse analizar la Didáctica como disciplina supone admitir que existe un *corpus* de conocimientos o conceptos que constituyen su objeto de estudio y a los que se ha llegado a través de la investigación sobre la práctica profesional. Este análisis podría considerar la Didáctica desde un punto de vista *estático,* con lo cual habría que estudiar su finalidad, su contenido y las personas que lo protagonizan (docente y discente) (figura 1.1). Desde un punto de vista *dinámico,* se considera como un proceso vivo que debe ser planificado, que se desarrolla a través de unos medios y una tecnología determinada y que debe finalizar con una evaluación que sirva de mejora y enlace de la siguiente planificación. Desde ambas consideraciones, nos encontramos que este análisis podría abordarse desde diversas perspectivas o marcos de referencia.

Desde el punto de vista *semántico,* debería delimitarse y concretarse su contenido y diferenciar su objeto de estudio con relación a otras disciplinas.

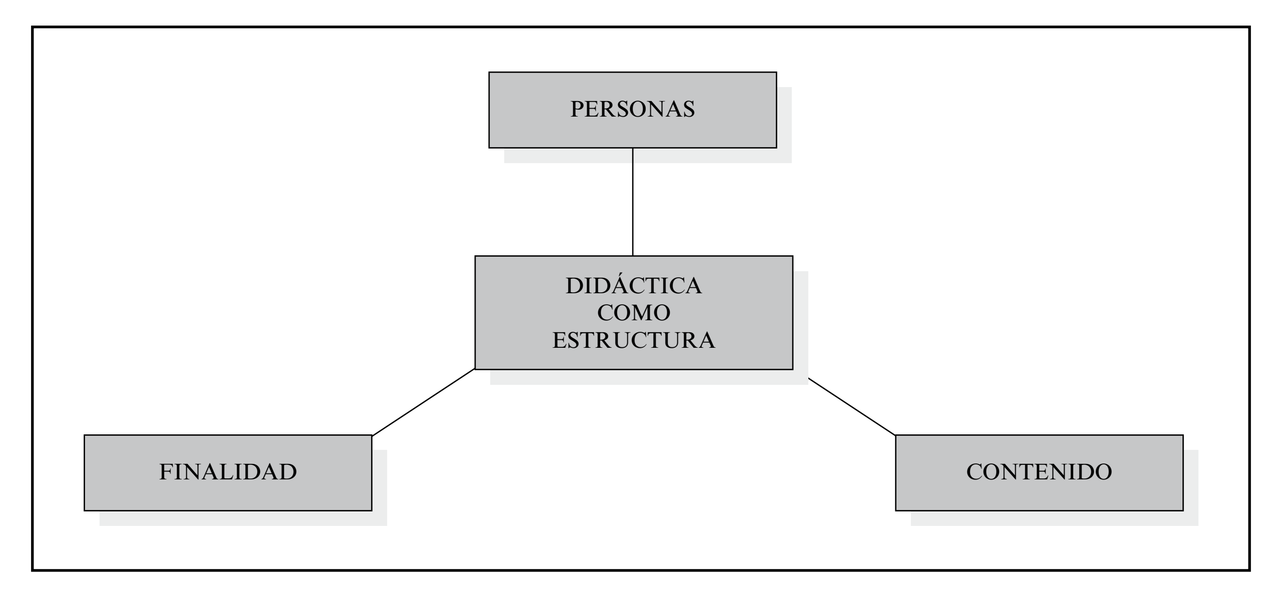


Figura 1.1.—La Didáctica como estructura.

Desde el punto de vista *histórico,* la Didáctica es la primera disciplina de la educación que se constituye. El término comienza a utilizarlo Ratke, en Alemania, a principios del siglo XVII, en plena Reforma protestante. Fue Comenio quien continúa con estos estudios algunos años más tarde, los difunde y va consiguiendo que se relacionen concretamente con la enseñanza. Sin embargo, es Herbart el que logra que se considere como una disciplina dedicada al estudio en concreto de la enseñanza durante la escolarización.

Desde el punto de vista *social,* resulta que no es una disciplina estática e inmutable, sino que se va construyendo y se va modificando a lo largo del tiempo; de ahí que debería estudiarse siempre como un proceso y analizarla a la luz del contexto social en el que se desarrolle. Cambian las personas, los intereses y demandas sociales, etc.

Desde un punto de vista *racional,* el análisis consistiría en establecer, de una forma lógica, cuál debería ser el objeto de estudio de esta disciplina.

Desde un punto de vista *etimológico,* el término didáctica es de origen latino (*docere,* enseñar, y *discere,* aprender) con una raíz común a dos vocablos griegos (*didaskein* o enseñar y *didaskalia* o enseñanza), lo que nos conduce a deducir que trata de todo lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje.

2. OBJETO, CONCEPTO, FINALIDADES Y LÍMITES DE LA DIDÁCTICA

Según la etimología de la palabra, parece que el protagonismo en su contenido lo tiene la enseñanza y todo lo que esté relacionado con ella. Pero considerando la vertiente social del término, no podemos considerar la Didáctica como un hecho puntual o un concepto cerrado, sino más bien con un carácter dinámico y procesual. De esta forma, el objeto de la Didáctica no debería ser considerado como la enseñanza de una forma aislada, sino más bien el proceso didáctico, concebido éste como la relación existente entre el triángulo formado por los contenidos, el discente y el docente. El proceso didáctico se describe como una secuencia de acciones, desde la programación a la evaluación de las mismas, constituyendo la fase central el desarrollo de métodos, estrategias o recursos empleados para que el discente aprenda (Bolívar y otros, 2004). Se trata de un proceso complejo en el que, como ocurre en cualquier otro, se producen modificaciones, se avanza, se retrocede y, sobre todo, está fuertemente influido por las relaciones y comunicación existente entre los elementos implicados en el mismo (el aula, el centro, la familia, el sistema educativo...).

La Didáctica puede definirse, pues, como la disciplina que, a partir de la reflexión e investigación sobre la enseñanza, aborda el proceso didáctico y las condiciones que éste requiere para conseguir aprendizaje.

Su finalidad es que el alumnado alcance una educación integral, es decir, una formación intelectual, un equilibrio afectivo y social y autonomía, adquiriendo conocimientos, destrezas y formación en valores.

Respecto a los límites que pueden señalársele son los derivados de las personas que intervienen en el proceso, del avance tecnológico y de los conocimientos y sus consecuencias en la formación del profesorado, así como los emanados del incierto y complejo contexto social en el que tienen lugar los procesos educativos.

3. PERSPECTIVAS DE LA DIDÁCTICA

La construcción de la Didáctica como disciplina se lleva a cabo considerando varias perspectivas.

Tecnológica. Considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de ser cuidadosamente planificado y metódicamente desarrollado a partir del análisis de necesidades y de los contextos formativos para alcanzar el modelo educativo que se persiga. Esta perspectiva requiere secuenciar intencionalidades educativas y concretarlas en objetivos. La tarea esencial de una Didáctica

tecnológica es valorar y actuar para que el alumnado consiga los objetivos fijados mediante los recursos y procedimientos más adecuados que se desarrollen a lo largo del proceso didáctico (Medina, 2002).

Artística. Se trata de concebir la acción de enseñar como una actividad artística. Hay autores (Eisner, 1995; Woods, 1996) que sostienen que no es posible encontrar normas y leyes que puedan satisfacer la forma de enseñar de cada docente o la de aprender de cada alumno o alumna, sin olvidar los condicionantes que impone el contexto o ambiente donde tenga lugar el proceso didáctico o lo que la sociedad valore en ese momento.

Cultural. Se trata de una perspectiva integradora desde la que se analiza la Didáctica como un espacio de reflexión sobre el proceso didáctico y sus componentes, con un campo de acción teórico-práctico en el que van desarrollándose acciones refrendadas por las investigaciones educativas y también otras que son producto de la reflexión personal y de la creatividad del docente.

4. RELACIONES ENTRE DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM

Es habitual entre los expertos el considerar la Didáctica como una elaboración propia de los países europeos y al currículum como construcción de los países de habla inglesa. Sin embargo, los estudios de Hamilton, en 1989, citados por Estebaranz (2004) evidencian que ambos términos comienzan a usarse en Europa sobre la misma época, aunque se refieran a contenidos, sujetos y finalidades distintas.

Mientras la Didáctica nace como un cuerpo del saber que tiene como objeto de estudio a la enseñanza y los procedimientos más idóneos para enseñar todo a todos, el currículum nace como un documento organizado de forma coherente que prescribe el contenido que deben aprender los estudiantes. Por ello, no cabe duda de la cercanía y relación entre ambos términos. Las dos teorías (la de la didáctica y la del currículum) propician un marco para pensar y conocer la escuela o la educación y ambas se complementan. Lo único que podría señalar una barrera entre ambas serían los siguientes argumentos:

— El papel del docente: Si en el currículum se contempla como un «implementador» del mismo, en la Didáctica como un intérprete (Estebaranz, 2004).
— La consideración de un currículum cerrado en el que no intervenga el docente, que dificultaría la autonomía del mismo en su selección y priorización, tal como lo defiende la Didáctica.

En el momento actual se aboga por una visión integradora de la Didáctica y el currículum, entendiendo que los resultados de la investigación en el campo de la Didáctica se convierten en aportaciones al currículum.

5. LA DIDÁCTICA EN LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Existe un amplio campo de disciplinas científicas que se conocen con el nombre de Ciencias de la Educación en las que están incluidas todas aquellas Ciencias Sociales que tienen como objeto de estudio el hecho educativo, desde cualquier perspectiva. Es lógico que sea así si se tiene en cuenta la complejidad de la educación, que justifica que ésta sea abordada desde diferentes ángulos con objeto de capturar así su esencia y su naturaleza.

Siguiendo a García Requena (1997), si lo que se pretende, dentro del corpus de las Ciencias de la Educación, es conocer el hecho educativo como una realidad plural y diversa, a través del análisis de cada uno de sus elementos (las personas, los medios y los fines), hablaríamos de Ciencias Analíticas. Unas harían referencia *al acontecer humano* (Psicología de la Educación, Sociología de la Educación...); otras, a los medios técnicos, *las*

técnico-mesológicas (Didáctica, Organización Escolar...), y por último, otras tratarían sobre los fines propuestos, *las teleológicas* (Filosofía de la Educación).

Por el contrario, si dirigimos la mirada al todo, a la educación en su conjunto, sin reparar en sus componentes, tenemos las Ciencias Sintéticas (por ejemplo, la Pedagogía).

Cuando se estudia el hecho educativo desde un planteamiento intermedio que aglutine los anteriores procedimientos, se trata de las Ciencias Analítico-Sintéticas (Historia de la Educación, Educación Comparada).

A partir de esta clasificación, la Didáctica se configura como una ciencia analítica, de carácter meso-tecnológico, que se ocupa del proceso didáctico.

En cuanto a las relaciones de la Didáctica con otras ciencias y a partir de lo expuesto anteriormente, se deduce que tiene estrechas relaciones con las demás ciencias analíticas, aunque mantiene una íntima relación de dependencia mutua con la Organización Escolar. La Didáctica necesita de los conocimientos e investigaciones aportadas por la Organización para conseguir adaptar los elementos del proceso educativo al contexto en el que éste tiene que desarrollarse. Pero, al mismo tiempo, la Organización necesita de las aportaciones de la Didáctica para configurar y ordenar los elementos que constituyen la escuela de la forma más óptima para conseguir el aprendizaje del alumnado. El principal espacio de desencuentro entre ambas es la consideración de que la Didáctica, en cuanto que se ocupa de la enseñanza, no debe limitarse al ámbito escolar. La tendencia actual, dado el avance de los conocimientos y de las tecnologías que los difunden, es considerar el aprendizaje para toda la vida. Un reto actual de los docentes hoy es que su alumnado adquiera la competencia del «aprender a aprender».

Por otra parte, se habla de Didáctica General y de Didácticas Específicas. La primera de ellas se sitúa en el máximo nivel de abstracción, se concibe la disciplina como una estructura formal, puesto que sus elementos no se refieren a situaciones ni características concretas (se analiza la función del profesor, independientemente si éste es de Matemáticas o de Historia). Cuando el ele-

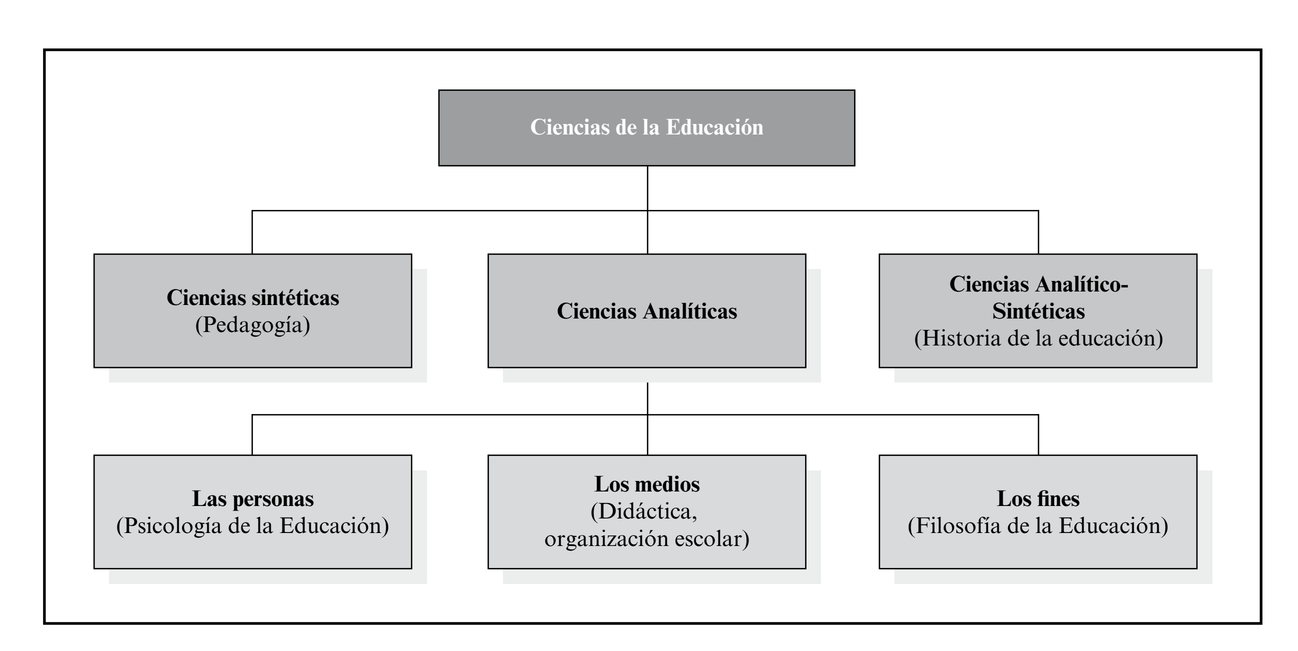


Figura 1.2.—La Didáctica y su relación con las Ciencias de la Educación.

mento diferencial es el contenido que se enseña y que se aprende, surgen las Didácticas específicas (Didáctica de las ciencias, Didáctica de la lengua...) (Bolívar y otros, 2004).

6. LA DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA

Existen suficientes razones para reivindicar, hoy más que nunca, una docencia de calidad:

- Cada vez aparece más deteriorada la figura del maestro y existen evidentes signos que delatan un desprestigio del papel del docente.
- El exceso de información que exige que ésta se seleccione, se priorice y se gestione para poder convertirla en conocimiento.
- Las críticas contra los sistemas educativos arrecian, en parte debido a los malos resultados académicos en la escolaridad obligatoria (informes PISA y evaluaciones de diagnóstico).
- El compromiso, con la atención a la diversidad, de conseguir una escuela inclusiva para todos y para todas.

Maestros y maestras deben adquirir una actitud reflexiva ante el proceso de enseñar y aprender, y adoptar una postura creativa y artística ante el mismo que no se contradiga con una visión científica e investigadora del proceso didáctico. Los docentes deben desempeñar un papel ante el aprendizaje de su alumnado que, sin ser contradictorio con sus creencias e ideas, le permita adaptarse a las exigencias que plantea el sistema educativo y los propios centros educativos o las familias. Sólo así se construye lo que se conoce por *identidad profesional* que confiere singularidad a este trabajo.

La Didáctica, como ya se ha expuesto, es una disciplina viva, con un sentido ecológico y en continuo proceso de adaptación. Interiorizar en qué consiste el proceso didáctico, los condicionantes de esa interacción que se produce entre la enseñanza y el aprendizaje y conocer cada uno de los elementos que configuran dicho proceso, es de vital importancia en los actuales contextos. La Didáctica es la materia con mayores posibilidades de propiciar una reflexión sobre la propia práctica y de ayudar en la construcción de la identidad profesional, orientando al docente en su tarea encaminada a la consecución del aprendizaje de su alumnado.

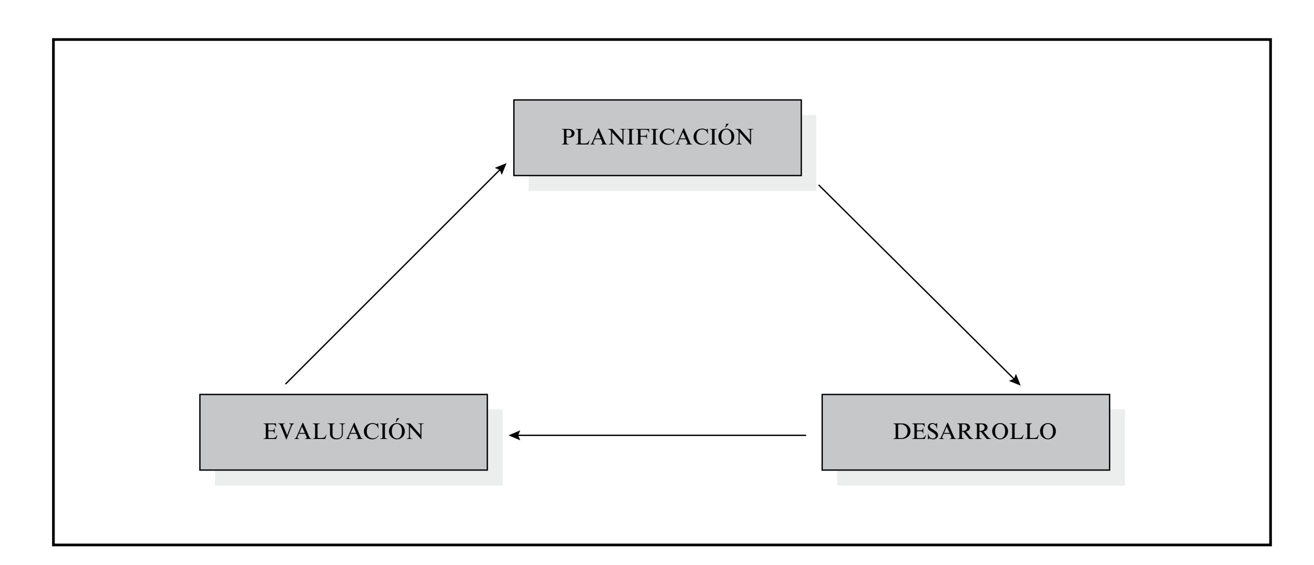


Figura 1.3.—La Didáctica como proceso.

ACTIVIDADES	
De discusión	**De reflexión**
• Confeccionar un relato sobre los recuerdos que se tengan de un buen maestro o maestra que se haya conocido. • En grupo, analizar los relatos elaborados por cada miembro y seleccionar aspectos que se repitan en uno y otro. • Comentarios y debate posterior intergrupal.	• Elabora una definición personal de Didáctica. • Confecciona un esquema personal en el que pueda apreciarse la relación de la Didáctica con el resto de Ciencias de la Educación. • Si tuvieras que hacer prioridades entre las perspectivas desde las que puede considerarse la Didáctica, ¿cuál sería la tuya personal?

PARA SABER MÁS
Esteve, J. M. (2000): La aventura de ser maestro, en *Cuadernos de Pedagogía, 266,* 46-50. Disponible en http://centaurea.cultureforum.net/t2610-la-aventura-de-ser-maestro-jose-manuel-esteve-zarazaga.

2 El proceso de enseñar y aprender. Modelos didácticos

FRANCISCO JAVIER GARCÍA PRIETO

No puede haber una mejora de la educación moral y cívica en la escuela sin un radical replanteamiento de nuestras técnicas de trabajo y, por lo tanto, de nuestros instrumentos y centros de trabajo

C. FREINET

RESUMEN

El presente tema se organiza en diferentes apartados que concretan la secuencia de estudio y tareas relativas a los modelos didácticos. Como base para la formación de los futuros docentes, el conocimiento didáctico sobre teoría y práctica del proceso de enseñar y aprender es fundamental, por lo que se integran cuestiones relativas a las bases teóricas que justifican y orientan la práctica docente.

En líneas generales, pretendemos conocer e interpretar los diferentes modelos didácticos que definen los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la práctica, constatando la vigencia de los mismos en el funcionamiento del sistema escolar y proporcionando unas nociones sólidas necesarias. Para llevarlo a cabo, planteamos acercar al estudiante a la sistematización de conocimientos y explicaciones precisas, así como las ejemplificaciones y actividades de carácter práctico. Todo ello, abierto a la participación y debates fundamentados en el aula.

ABSTRACT

This topic is organized into different sections that specify the sequence of study and tasks related to teaching models. As a basis for training future teachers, the teaching knowledge about theory and practice of teaching and learning process is essential, so issues are integrated in the basic theories that justify and guide the practice of teaching.

In general, we seek to understand and interpret the different teaching models that define teaching and learning processes developed in practice, confirming the validity thereof in the operation of the school system and providing a solid notions necessary. To accomplish this, we propose to bring the student to the systematization of knowledge and precise explanations as well as examples and practical activities. This is open to participation and informed debate in the classroom

PREGUNTAS CLAVE

- ¿Qué son los modelos didácticos?, ¿todos los docentes enseñan igual?
- ¿Cómo enseñan los distintos modelos didácticos?, ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿con qué enseñar?, ¿cómo evaluar?
- ¿Cuál sería el modelo idóneo de enseñanza para conseguir aprendizajes prácticos y efectivos?, ¿cuál es el más completo para docentes, alumnado y sociedad?, ¿qué modelos aportan posibilidades a docentes y estudiantes para avanzar en su realización personal y profesional?
- *«Los métodos no son ni buenos ni malos, dependen del maestro que los utiliza»,* y como dice el refrán, *«cada maestrillo tiene su librillo».* Esta afirmación tan asentada en nuestro discurso popular, ¿qué sentido tiene?
- ¿Cómo aprenden las personas?, ¿todo el alumnado aprende igual?, ¿cómo conseguir un aprendizaje adecuado?
- ¿Con qué modelo conseguiríamos un aprendizaje que ayudara al alumnado a construir su propia identidad y autorregulara su propio proceso de aprendizaje?, ¿todos tenemos la misma capacidad de memorización?
- ¿Cómo se produce el aprendizaje desde cada modelo?
- ¿Qué se hace para que cada clase sea distinta?
- Actualmente, ¿los docentes enseñan lo mismo de otra manera?. Entonces ¿qué estamos haciendo? ¿innovar?, ¿reproducir e imitar un modelo de enseñanza?

PARA EMPEZAR A PENSAR

La representación de la escuela en el cine como recurso pedagógico es importante considerarla (Gómez Martínez, 2007; Rodríguez Fuentes, 2007; Solé Blanch y otros, 2008). Si comenzamos a reflexionar a través de imágenes y videos, podemos realizar un estudio de los contenidos que vamos a ver en este tema partiendo de los siguientes interrogantes: ¿A qué modelo pertenecen cada una de las proyecciones o imágenes presentadas en *Mafalda va a la escuela, El club de los poetas muertos, Los Simpson, Fratografía de Tonucci,* entre otros? ¿En qué divergen los distintos enfoques vistos? ¿Qué análisis y reflexión se puede extraer? ¿Qué opciones metodológicas aparecen?

1. ANÁLISIS PREVIO

Cada docente puede creer tener el mejor modelo didáctico. El concepto o idea de modelo didáctico permite abordar la complejidad de la realidad escolar (tanto la realidad escolar tradicional como las tendencias transformadoras, así como los proyectos alternativos en construcción), al tiempo que ayuda a proponer procedimientos de intervención en la misma (García, 2000).

Como ya anunciáramos en el resumen, vamos a evitar el hecho de poseer un discurso teórico y no saber modificar o verlo en la práctica, o el hecho tan frecuente de pretender cambiar la práctica e intentar ver estos modelos sin algún marco teórico de referencia (Pabón, 1996). Como dice Porlán y Martín (1997) la enseñanza es una actividad que tiene lugar en un contexto (institucional, jerarquizado y con diferentes niveles de decisión) en el que se reflejan valores, creencias y formas de actuación prototípicas del sistema social que los profesores suelen interiorizar, de manera no reflexionada. Este proceso de socialización profesional genera la creencia de constituir «la manera natural de enseñar», desconociendo que estas prácticas son susceptibles de ser analizadas, categorizadas y sometidas a revisión crítica, por lo que provoca una ilusión de que enseñar es una práctica desvinculada de cualquier teoría y de que las teorías educativas no son relevantes para la práctica de la enseñanza. Veremos que no es así.

2. A MODO DE PRESENTACIÓN

El esquema básico que vamos a seguir en el tema se centraría en analizar los aportes de la ciencia de la educación (de corte teórico), hasta el conocimiento práctico de los profesores y la manera de entender o jerarquizar los elementos curriculares cada modelo.

Además del desarrollo de contenidos, el itinerario del tema se completa con preguntas clave, a las que iremos dando respuesta a medida que avancemos en la lectura. Un apartado, *Para empezar a pensar,* referido a actividades de inicio o toma de contacto, para adentrarnos en los contenidos que veremos seguidamente. Las actividades de aula nos permitirán conocer y trabajar con los modelos desde diferentes propuestas. Por último, se indican los recursos que nos pueden facilitar la comprensión, así como aportar fuentes para complementar información y la actividad de evaluación conforme al modelo didáctico que nos situemos.

Podemos realizar una acción que está al alcance de nuestras posibilidades en la sociedad del conocimiento y la información actual; si tecleáramos con el botón derecho del ratón de nuestro ordenador sobre la palabra *enseñar* o *aprender* en el procesador de textos y fuéramos a sinónimos, nos aparecerían cantidad de ellos, a cuales menos oportunos, o más. Relaciones entre dos palabras que en muchas ocasiones no nos dirían nada, pero que podrían llegar a tener fundamento en el marco general de la educación. Dándole sentido a esto, no existe una única forma de enseñar, hay tantas

como docentes. Podemos deducir que no existe un único modelo didáctico válido al que nos tengamos que ajustar, sino que hay diferentes modelos pedagógicos que explican y describen la realidad educativa. Conoceremos los existentes, las bases que los definen y fundamentan, para llevar a cabo aquel que consideremos oportuno para la práctica docente, desde nuestra propia filosofía educativa.

¿Por qué? Debido a que cada uno de los modelos didácticos influye en la manera de planificar, organizar, desarrollar y evaluar, teniendo particularidades que conforman un determinado estilo de enseñanza-aprendizaje.

No es fácil transformar la enseñanza en las aulas. La utilización de una variedad de modelos de enseñanza por parte del profesor no tiene como único fin conseguir alcanzar unas «metas» curriculares, sino también propiciar en los estudiantes el incremento de sus competencias, por lo que los docentes lo deberán dirigir a que el alumnado desarrolle diferentes habilidades y diversidad de competencias.

En definitiva, interpretaremos los modelos didácticos que se desarrollan en la práctica teniendo en cuenta los distintos enfoques y sus distintas intenciones. Para una adecuada toma de decisiones didáctica, para que sea realmente útil lo que vamos a discutir en el transcurso del tema, es importante ofrecer una propuesta amplia para dar la opción o posibilidad a los futuros docentes de construir un modelo particular de enseñanza, como indica Moral (2010), «conectado a la realidad de sus contextos, atento a las diferencias individuales de sus alumnos-as, y coherente con sus propósitos y objetivos de enseñanza». Y, sobre todo, apostar por un modelo didáctico que nos aleje del desencanto y pesimismo que se desprende de aquella canción de Fito que decía «El colegio poco me enseñó... si es por el maestro nunca aprendo».

3. LOS INICIOS DE LOS MODELOS DIDÁCTICOS (GÉNESIS Y EVOLUCIÓN)

De la propia definición de educación se desprende la relación entre educación y socialización. En el proceso educativo se evidencia, así como en el papel que juegan los diferentes modelos didácticos.

Como hemos podido comprobar en el tema anterior, la Didáctica es la parte de las Ciencias de la Educación que se ocupa de la enseñanza, instrucción y aprendizaje; es decir, del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es una disciplina de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje.

Existe una evolución, más o menos lineal, de los modelos pedagógicos considerados en su totalidad, lo cual no impide que permanezcan. Veamos sucintamente y partiendo de esta base el origen y evolución de los rasgos más característicos de algunos de los modelos didácticos que desarrollaremos:

— Es difícil fijar los orígenes históricos del modelo tradicional, aunque muchas de sus proposiciones pueden encontrarse en las experiencias del pedagogo alemán Wolfgang Ratke y en los estudios teóricos de Comenio, los cuales en pleno siglo XVII intentaban ofrecer una alternativa a la enseñanza practicada por los jesuitas; de ahí que se ha presentado anteriormente a la didáctica y a estos autores, para conocer su relación. Podemos decir a grandes rasgos, que la escuela tradicional aparece en Europa con el inicio de la burguesía, como expresión de modernidad, en el siglo XVII. Aunque se concreta en el siglo XVIII y XIX con el surgimiento de la escuela pública en Europa y América Latina. Las tendencias pedagógicas que lo caracterizan son propias del siglo XIX. Está tan arraigada en la sociedad y educación que se podría indicar un ejemplo concreto: *el concepto de espacio cerrado del aula apenas ha sufrido variación con el tiempo* (*Enciclopedia práctica de Pedagogía,* 1988). «Nace a raíz del establecimiento y desarrollo del Estado liberal, el cual en los países de evolución industrial desigual se

perpetúa durante largo tiempo» (ídem). En España sí hay algunas diferencias básicas a la de los países industrializados, debido a las bajas tasas de escolarización y los altos índices de analfabetismo, así como la influencia ejercida por los sectores conservadores.

— La escuela nueva (modelo espontaneísta) tiene su origen entre fines del XIX y principios del XX como crítica a la escuela tradicional, y gracias a profundos cambios socioeconómicos y la aparición de nuevas ideas filosóficas y psicológicas, tales como las corrientes empiristas, positivistas, pragmatistas, que se concretan en las ciencias (Ortiz, 2005). Hay que precisar que los primeros pasos se daban en siglos anteriores, nuevas concepciones que se abrirán camino, destacando autores como Bacon, Rabelais, Montaigne, Locke..., aunque es con la publicación del Emilio de Rousseau cuando se puede contar con una crítica global al sistema tradicional tal y como mencionábamos. Se trata del primer modelo basado en la experiencia empirista. Las connotaciones político-ideológicas, de la incidencia de desarrollo de la industrialización y la creciente influencia del Estado liberal son factores que juegan un importante papel en la gestación y evolución de este modelo. Las primeras escuelas nuevas que pueden considerarse adscritas a este movimiento fueron a cargo de Reddie con el centro educativo de Addotsholme en Inglaterra, en 1889; Badley, que funda la escuela Bedales en 1893; J. Dewey, en 1896, funda la primera nueva escuela americana... Aunque en el mundo escolar español y latinoamericano ha sido escasa la presencia de este modelo, desde principios del siglo XX ha sido significativamente importante.

— La tecnología educativa o modelo tecnológico se relaciona con la representación del pensamiento tecnocrático en el modelo de desarrollo de los países. Los orígenes de la tecnología educativa pueden encontrarse en la enseñanza programada, con la idea de elevar la eficiencia de la dirección del proceso docente. Su creación se debe a B. F. Skinner, profesor de la Universidad de Harvard, 1954. Sus trabajos se enmarcan en la corriente psicológica del conductismo, la que considera el aprendizaje básicamente en la fijación de un repertorio de estímulos del medio y sus respuestas (E-R) (Ortiz, 2005).

En España, en el siglo XIX y parte del XX, el bagaje cultural en el período de escolarización primaria que tenían los alumnos era muy bajo. Lo más normal es que los niños frecuentaran muy poco las escuelas. En la nueva escuela de la era industrial, con otros métodos pedagógicos, didácticos y metodológicos renovados y con objetivos más estudiados, la integración a la comunidad adulta se pretende llevar a cabo mediante procedimientos menos coercitivos que tienen en cuenta las necesidades individuales y sociales de los educandos, con lo cual se puede conseguir una socialización interiorizada, o como mínimo, más interiorizada que el caso de la educación tradicional (EPP, 1988).

El desfase que existe entre la formulación teórica de los modelos y su puesta en práctica va a ser una causa que va a conllevar la aparición de modelos mixtos difíciles de estudiar en profundidad, debido al escaso desarrollo de los estudios empíricos sobre la realidad del aula y del grupo clase.

4. DEFINICIÓN: ¿QUÉ ES ESO QUE LLAMAMOS MODELOS DIDÁCTICOS?

El saber didáctico está en evolución permanente, es extenso, complejo y necesitado en su génesis y desarrollo de modelos. El modelo es una selección de los aspectos más representativos y relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje o del acto didáctico. El avance de la Didáctica se ha realizado a partir de la construcción de modelos (como concreción y reconstrucción de realidades) y de métodos coherentes con aquéllos. La forma-

lización del conocimiento requiere teorías que lo organicen y sistematicen. Y estas teorías son conjuntos de concepciones y proposiciones que nos propician la comprensión y mejor explicación de la realidad. La creación de la teoría está estrechamente ligada a la generación de modelos (Medina y Salvador, 2002).

El término **modelo** no ha sido utilizado con la acepción científica hasta la segunda mitad del siglo XIX, derivado del vocablo latino *modus,* que indicaba molde o medida.

En el campo científico, el término modelo puede designar diversas realidades, y por ello ha habido diferentes definiciones de este concepto según sea el autor que se ocupara de las mismas. Pero la mayoría de las definiciones se decantan hacia un denominador común, que considera el modelo como **representación de la realidad.**

El modelo, al ser una imagen de la realidad, es *provisional, aproximativo* y, sobre todo, va a derivar de la concepción educativa de la que se parta. Cada teoría de la enseñanza cristaliza en un determinado modelo de enseñanza. «A partir del uso de cada modelo, se realiza una comprensión diferente de la realidad de la enseñanza» (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992). Por ello, a través de la historia educativa han podido considerarse y estudiarse diversos modelos. Estos **modelos constituyen el motor que ha de hacer evolucionar el campo didáctico y curricular.**

Mayorga y Madrid (2010) indican que los modelos didácticos «representan la anticipación de los paradigmas, son la puesta en práctica de la representación mental que el educador tiene de la enseñanza, en la que interviene sus teorías implícitas. Estos modelos guían las prácticas educativas de los educadores y forman parte de su pedagogía de base». Un modelo es una reflexión anticipadora, que emerge de la capacidad de simbolización y representación de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los educadores hemos de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que estamos dispuestos a asumir. Su doble vertiente: anticipador y previo a la práctica educativa, le da un carácter de preacción interpretativa y estimadora de la pertinencia de las acciones formativas; a la vez que su visión de postacción nos facilita, una vez realizada la práctica, adoptar la representación mental más valiosa y apropiada para mejorar tanto el conocimiento práctico como la teorización de la tarea didáctica (Medina, 2003).

Los modelos didácticos o de enseñanza presentan esquemas de la diversidad de acciones, técnicas y medios utilizados por los educadores; los más significativos son los motores que permiten la evolución de la ciencia, representada por los paradigmas vigentes en cada época. Una definición que podemos encontrar en la web es la siguiente: «un modelo educativo consiste en una recopilación o síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos, que orientan a los docentes en la elaboración de los programas de estudios y en la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje». Podemos indicar, por tanto, que son los mediadores entre la realidad que se estudia y el conocimiento de ella, entre la conceptualización de la enseñanza y la forma de realizarla, entre las teorías de la enseñanza y las formas de investigar sobre ella.

Escudero (1981) define a un modelo como «una construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar alguna de sus dimensiones, permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables y aporta datos a la progresiva elaboración de la teoría».

Sintetizando, un modelo es una expresión simplificada de cómo percibimos, perciben determinados científicos, la realidad, desde su perspectiva científica. Por ello, Fernández Pérez (1977), cit. por Estebaranz (1999), enumeró las *características de los modelos:*

a) **Reducción.** El modelo simplifica la realidad por la eliminación de determinados rasgos, factores o regularidades.
b) **Acentuación.** En cuanto que enfatiza determinados rasgos, o funciones, o elementos, etc., sobre todo.

c) **Transparencia.** Ya que clarifican y ponen de manifiesto lo desconocido y complejo, al representarlo como una totalidad simplificada por la reducción y la acentuación.
d) **Perspectividad.** El modelo siempre se construye desde una perspectiva concreta en la que resaltan y se subrayan determinados aspectos de la realidad.
e) **Abstracción.** Todo modelo es una abstracción y supone una formalización del conocimiento.
f) **Productividad.** Cada modelo esclarece y da cuenta de determinados aspectos, pero por ello mismo muestra sus límites y abre la puerta a una nueva investigación para facilitar su mejora.
g) **Provisionalidad.** Cada modelo es mejorable por el avance de la ciencia y de la investigación y por la contraposición con otros modelos.
h) **Aplicabilidad.** El modelo, siendo una abstracción simplificada, trata de ser aplicable a una realidad concreta. En este caso, al currículum y a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Medina (2002) define los modelos didácticos como «representaciones valiosas y clarificadoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que facilitan su conocimiento y propician la mejora de la práctica, al seleccionar los elementos más pertinentes y descubrir la relación de interdependencia entre ellos».

Los modelos, tanto ayer como hoy, se corresponden con diversos supuestos éticos y con modelos pedagógicos diferentes. A lo largo de la historia se han ido configurando **cuatro modelos organizativos.** En la actualidad no abunda, específicamente, ninguna de estas modalidades institucionales, sino un modelo pedagógico más flexible que recoge y recontextualiza diversos elementos y aportaciones de algunos de ellos.

Son de naturaleza teórico-práctica, orientados a la transformación permanente de las acciones formativas, implicadas en la clarificación integral del acto docente-discente. Anticipaciones que fundamentan la práctica (siendo ésta una base permanente), apoyados en teorías y concepciones elaboradas (*Diccionario enciclopédico de Didáctica,* 2004).

5. DISTINTOS MODELOS, DISTINTOS ENFOQUES CON DISTINTAS INTENCIONES

Nos adentramos en el actual epígrafe en una reflexión de los distintos modelos didácticos que el profesor puede llevar a cabo en el aula para conseguir que el alumnado desarrolle un poderoso proceso de aprendizaje (Moral, 2010).

Diversos autores (Escudero, 1981; *Enciclopedia Práctica de Pedagogía,* 1988; Medina, 2002; Fernández, J., Elórtegui, N., Rodríguez, J. F. y Moreno, T., 1997; García Pérez, 2000; Mayorga y Madrid, 2010; Páez, 2006; Cañal, P., Lledó, A. Pozuelos, F. J. y Travé, G., 1997; Grupo de Investigación en la Escuela, 1991; Porlán, 1993; *Diccionario enciclopédico de Didáctica,* 2008; De Zubirla, 1994; Moral Santaella, 2010; Morales, 2013) han utilizado, caracterizado y distinguido diferentes modelos didácticos que han guiado el proceso de enseñanza-aprendizaje, agrupándolos en cuatro. Los cuatro modelos son los siguientes.

5.1. Modelo didáctico tradicional (o transmisivo)

Hay muchos docentes que creen que enseñar consiste básicamente en explicar a los alumnos los contenidos esenciales de una determinada asignatura, por lo que el curso se organiza en torno a una secuencia de temas seleccionados, el profesor explica los temas, los alumnos anotan y luego los evalúan o controlan mediante exámenes para medir su aprendizaje (Pabón, 1996). Seguramente que muchos nos veamos reflejados en este prototipo de enseñanza, e impartimos (o nos la han impartido como alumnos) las clases bajo este modelo didáctico porque es la única forma que

sabemos y es lo que la sociedad piensa sobre la tarea de enseñar. También porque el contexto institucional favorece este enfoque (horarios, organización docente, libros de texto, estructura de las aulas, conocimiento disciplinar...).

El **modelo tradicional** (escuela tradicional), fuertemente arraigado en nuestra sociedad, se centra en el profesorado y los contenidos. Los aspectos metodológicos, el contexto, y especialmente el alumnado, quedan en un segundo plano (Mayorga y Madrid, 2010). Refleja la cultura dominante en la mayor parte de los centros escolares.

Es la versión primitiva de organización institucional. Sus tres referentes centrales son: *la clausura, el maestro (magistrocentrismo)* y *la disciplina.* Está fuertemente arraigado en nuestra sociedad. Las necesidades de *vigilancia y control* predominan sobre las de enseñanza, con el pertinente ritual de procedimientos normativos, de competitividad, de premios y castigos. Entre el maestro y el alumno se establece una relación absoluta de *poder-sumisión*. Por otro lado, *la autoridad y la palabra* se convierten en el centro del proceso educativo. El elemento fundamental es la transmisión verbal de **contenidos** (del conocimiento) sin conexión directa con la realidad y organizados de manera acumulativa y aislada. Esos contenidos se limitan al conocimiento básico de las materias, son contenidos disciplinares transmitidos de forma simple. Es un *conocimiento unidireccional* en el que el alumno es un mero receptor de los contenidos que transmite el profesor; no existe una relación entre éste y el alumno, ni del alumno con los compañeros. En este escenario no hay sitio para la iniciativa autónoma del niño, ni para las interacciones creativas, ni para el trabajo en grupo y cooperativo.

En relación al **proceso didáctico** que sigue el modelo tradicional cabe decir que la enseñanza se limita a proporcionar las informaciones fundamentales de la cultura vigente, así como una patente obsesión por los contenidos. **¿Qué enseñanza nos proporciona este modelo?** Una síntesis del saber disciplinar, lo importante es la transmisión de las disciplinas y el predominio de las *informaciones* de carácter conceptual. **¿Cuál es la metodología empleada por el profesor?** Es una metodología basada fundamentalmente en *la transmisión del profesor*. Como hemos señalado anteriormente, lo importante es la cantidad de información que reciba el alumno sin preguntarse si lo entiende o no, y en actividades centradas, sobre todo, en la exposición/explicación del profesor; eso sí, con apoyo del libro de texto y ejercicios de repaso. Se caracteriza, por tanto, por la elaboración de un temario basado exclusivamente en los contenidos de las distintas disciplinas (datos, conceptos y teorías), secuenciados según la estructura lógica de la materia (Cañal, Lledó, Pozuelos y Travé, 1997).

El papel del *alumno (objeto del proceso),* consiste en obedecer y escuchar atentamente*, estudiar y reproducir* en los exámenes los contenidos transmitidos. Desde nuestro punto de vista, la escuela actúa como una mera reproductora de los ideales del Estado, queriendo formar alumnos homogéneos sin capacidad de expresar claramente sus ideas y opiniones. Obviamente, el papel del profesor (sujeto del proceso) consistirá en explicar los temas y mantener el orden en clase.

La **evaluación** está centrada en *recordar los contenidos transmitidos;* es decir, unos contenidos, los cuales hay que aprenderlos de memoria; enseñanza *memorística, enciclopedismo*. Los alumnos no tienen la posibilidad de construir su propio conocimiento, sino el que le dicte el profesor. Una evaluación que atiende sobre todo al producto final, no al proceso de adquisición de esos conocimientos. Los apuntes que toman los alumnos y su posterior estudio para verificar lo aprendido en los exámenes y su calificación (evaluar es igual a calificar). Finalmente, una evaluación realizada mediante exámenes; lo que importa es el resultado. Lo que se observa en la dinámica de clase es una visión bastante aproximada de lo que sucede en ella.

Con la evolución social, determinadas costumbres que simbolizaban a la escuela tradicional, como el castigo físico, los modales rancios y desfasados, los métodos de enseñanza acientíficos basados en el mero verbalismo y la repetición, los libros con contenidos demasiado anticuados con

respecto al desarrollo científico, el mobiliario arcaico, el ambiente arquitectónico disfuncional, entre otros, se han ido dejando por el camino (García, 2000).

En conclusión, **es la escuela del silencio y del no diálogo.** Este modelo institucional promueve los valores del conformismo, la docilidad, el aislamiento, la competitividad y la falta de espíritu democrático. Es una educación vertical, autoritaria y paternalista. Pero también es cierto que este modelo basado en el memorismo y la repetición mecánica sigue siendo una práctica habitual en muchas escuelas e institutos. Todos sabemos que eso no sirve para nada, y todos los docentes nos hemos examinado y quizá aprendido de memoria, y es una pedagogía obsoleta, la pedagogía del catecismo (Martínez Bonafé, 2008).

Aportaciones complementarias

Si nos adentramos en la evolución histórica del currículum, encontramos la escuela tradicional (cuyas características quedan reflejadas en el **modelo tradicional**). Ésta valora la escuela como espacio de reproducción social cuya principal característica, como se ha mencionado, es la transmisión simple de contenidos (memorismo). Por tanto, está estrechamente relacionada con el currículum como contenido. Estos contenidos se han considerado como estables y prescritos, ya que la selección, clarificación y evaluación del conocimiento educativo público refleja la distribución de poder y los principios de control social. **La corriente esencialista de la escuela tradicional** se encarga fundamentalmente de la transmisión de las distin-

ELEMENTO FUNDAMENTAL	Transmisión verbal de CONTENIDOS	• Sin conexión directa con la realidad y organizados de manera acumulativa y aislada.
		• Conocimiento básico de las materias.
		• Transmitidos de forma simple.
		• Conocimiento unidireccional.
PROCESO DIDÁCTICO	Informaciones fundamentales de la cultura vigente. **Obsesión por los contenidos.**	
	¿QUÉ ENSEÑANZA NOS PROPORCIONA?	• Síntesis del saber disciplinar.
		• Transmisión de disciplinas.
		• Informaciones de carácter conceptual.
METODOLOGÍA	• Actividades centradas en la explicación/exposición del profesor con apoyo del libro de texto y ejercicios de repaso. • Temario basado en los contenidos de las distintas disciplinas, secuenciados según la estructura lógica de la materia. • **Papel del alumno** (objeto del proceso): obedecer y escuchar, estudiar y reproducir en los exámenes los contenidos transmitidos. • **Papel del profesor** (sujeto del proceso): explicar los temas y mantener el orden en la clase.	
LA EVALUACIÓN	• Centrada en «recordar» los contenidos transmitidos. • Enseñanza memorística-enciclopedismo. • Producto final (resultados). • Evaluar es igual a calificar.	

Figura 2.1.—Tabla resumen del modelo didáctico tradicional.

tas disciplinas, limitada a la transmisión simple (básicamente el memorismo) y al conocimiento básico. *¿Qué papel juega el alumno? ¿Y el profesor? ¿Acaso podemos juzgar al niño como un mero objeto pasivo, cuya misión principal sea la de reproducir los conocimientos que le imponga el profesor?*

Tal y como cuestiona Martínez Bonafé (2008), deberíamos reflexionar sobre ¿qué tipo de conocimiento es ese que se aprende hoy, se vomita mañana en el examen y se olvida pasado mañana?

En España persiste y es hegemónica, como ya dijimos, y en la época del franquismo esta escuela encontró su lado más duro con la imposición de la escuela tradicional nacional-catolicista, donde, además de seguir todos los parámetros de la escuela tradicional, se resaltaban ciertos valores (religión católica, nación y ejército). No tiene un modelo teórico definido.

5.2. Modelo didáctico tecnológico

En segundo lugar nos encontramos con el **modelo tecnológico** (escuela programada y escuelas eficaces), que se fundamenta en las teorías eficientistas y conductistas del aprendizaje. Igualmente disciplinar que el modelo transmisivo tradicional, puesto que es un intento de superación. Este modelo se desarrolló para condicionar el educando a que adoptara las conductas y las ideas que el planificador determina previamente. En este modelo se combina la preocupación de transmitir conocimiento acumulado con el uso de metodologías activas. Existe preocupación por la teoría y la práctica, de manera conjunta (Mayorga y Madrid, 2010).

Su elemento principal son los **objetivos.** Entendiendo éstos, no como unas orientaciones que nos permitan organizar la enseñanza, sino como unos objetivos operativos cuya única finalidad es señalar una *meta.* La puesta en práctica de secuencias cerradas de actividades vinculadas a los objetivos y la realización de un diagnóstico previo y final del nivel de aprendizaje (que sirve para la evaluación). Su fin, precisamente, es el aprendizaje de la mayor parte de los objetivos científicos propuestos.

Este modelo pretende proporcionar una *formación moderna y, sobre todo, eficaz.* **¿Por qué eficaz?**: porque sigue una programación muy detallada y hace su énfasis en los resultados. La enseñanza se basa en la **transmisión de saberes disciplinares actualizados,** con la incorporación de algunos conocimientos no disciplinares. Unos contenidos preparados por expertos, para ser utilizados por los profesores, y finalmente, aparte de la importancia de lo conceptual, otorgan cierta relevancia a las destrezas.

No se tienen en cuenta los intereses de los alumnos, pero sí que hay veces que tienen en cuenta las ideas de los alumnos, considerándolas como errores que hay que sustituir por los conocimientos adecuados.

La **metodología** empleada para enseñar está vinculada a los *métodos* que siguen las disciplinas; *las actividades* que combinan la exposición y las prácticas se realizan frecuentemente en forma de secuencia de descubrimiento dirigido y en ocasiones de descubrimiento espontáneo. El papel del *alumno* consiste en la *realización sistemática de actividades programadas.*

Una **evaluación** centrada en la *medición detallada de los aprendizajes.* Atiende al *producto,* pero se intentan medir algunos procesos; por ejemplo, test inicial y final. Es realizada mediante test y ejercicios específicos.

Aportaciones complementarias

La división del mundo en dos bloques (*comunismo versus capitalismo*) tiene su reflejo en la educación con la aparición de la *educación programada* (tan rígida como el **modelo tecnológico**). En ella, los *objetivos como meta* (no como guía) se muestran como núcleo central de la enseñanza. Es por ello que la columna vertebral de este tipo de educación sea el currículum como planificación cerrada.

En España esta enseñanza tuvo su mayor significancia en la época franquista, en el segundo período (aperturista).

El **modelo teórico** que lo define es el técnico, con un planteamiento tecnicista, cientifista y bu-

ELEMENTO FUNDAMENTAL	OBJETIVOS	• Entendidos como unos objetivos operativos cuya única finalidad es señalar una meta.
		• Secuencias cerradas de actividades vinculadas a los objetivos.
		• **Su fin:** aprendizaje de la mayor parte de los objetivos científicos propuestos.
PROCESO DIDÁCTICO	**Programación muy detallada y énfasis en los resultados.**	
	¿QUÉ ENSEÑANZA NOS PROPORCIONA?	• Transmisión de saberes disciplinares actualizados, con la incorporación de algunos conocimientos no disciplinares.
		• **Contenidos** preparados por expertos para ser utilizados por profesores.
		• No se tienen en cuenta los intereses de los alumnos.
METODOLOGÍA	• Vinculada a los *métodos que siguen las disciplinas.* • Actividades de descubrimiento dirigido, y en ocasiones, de descubrimiento espontáneo. • **Papel del alumno:** consiste en la r*ealización sistemática de actividades programadas.*	
LA EVALUACIÓN	• Medición detallada de los aprendizajes. • Evaluación de los alumnos en relación con los objetivos operativos. Realización de actividades de recuperación. • Atiende al producto, pero se intenta medir algunos procesos. • Realizada mediante test y ejercicios específicos.	

Figura 2.2.—Tabla resumen del modelo didáctico tecnológico.

rocrático donde la escuela es un instrumento reproductor que controla, busca la efectividad, separa lo cultural de lo social y lo importante es lo establecido por las fuerzas dirigentes. Las escuelas eficaces que se dan actualmente tiene sus raíces en un cóctel de modelos tecnológicos y tradicionales.

5.3. Modelo didáctico espontaneísta-activista

El **modelo espontaneísta** (escuela nueva) considera que el centro del proceso educativo se desplaza del maestro hacia el *alumno,* respetando al máximo su *individualidad.* El alumno se sitúa en el centro del currículum para que pueda expresar sus intereses y aprender en un clima espontáneo y natural. Hay que construir una escuela a medida de sus necesidades, donde el clima organizativo garantice unas interacciones gratas, el trabajo en grupo, una relación maestro-alumno próxima y amistosa, unas normas más relajadas y sobre todo la *conquista de la felicidad.*

En este modelo institucional, lo más importante es que el niño se encuentre a gusto, pueda comunicarse y trabajar a su propio ritmo y se sienta comprendido y querido. A menudo, se valoran más los sentimientos, las actitudes y las formas de enseñar que los contenidos.

El elemento fundamental del modelo espontaneísta es la **metodología,** y dentro de ésta, la finalidad son las *actividades muy prácticas.* Va a ser un currículum centrado, sobre todo, en las *actividades,* que van a depender mucho del contexto donde estemos. De aquí podemos deducir que es un modelo que da bastante importancia a la

práctica, pues de ella van a salir los puntos fundamentales del currículum.

En relación al **proceso didáctico,** se pretende educar al alumno imbuyéndolo de la *realidad inmediata*, considerando el *factor ideológico* de gran relevancia. Se van a enseñar contenidos presentes en la realidad inmediata, dando importancia a las *destrezas y las actitudes.* Es a través de esos contenidos cuando los niños toman contacto con el ambiente que les rodea. Por otra parte, se tienen en cuenta *los intereses inmediatos* de los alumnos pero no se tienen en cuenta las ideas de los alumnos. Una **crítica** realizada por el modelo investigador hacia el espontaneísta es que considera a este modelo como superficial. Le critica la *superficialidad,* todo va dirigido a los intereses; está bien tenerlo en cuenta pero también debemos considerar las ideas de nuestros alumnos si queremos que aprendan. Como hemos dicho anteriormente, la metodología es el elemento fundamental; ellos proponen una **metodología** basada en el *descubrimiento espontáneo* por parte del alumno; además de la realización de múltiples actividades (frecuentemente en grupos) de carácter abierto y flexible —desde nuestro punto de vista, hay que proponer actividades que inciten a la reflexión—, el papel del *profesor es no directivo,* coordina la dinámica general de la clase como líder social y afectivo.

La ausencia de una auténtica programación caracterizada por un diseño abierto de actividades y recursos, y unos contenidos y objetivos apenas sin detallar, caracteriza este modelo.

Llevan a cabo una **evaluación** centrada, sobre todo, en las *destrezas* y, en parte, en las actitudes. Atiende al *proceso,* aunque no de forma sistemática. No es una evaluación centrada en el producto final, como propone el modelo tecnológico, sino una evaluación realizada mediante la *observación directa y el análisis de trabajos de alumnos* (sobre todo de grupos). Una evaluación como reflexión.

Muchos son los que pueden considerar que este tipo de evaluación es uno de los más apropiados, ya que los alumnos tienen la posibilidad

ELEMENTO FUNDAMENTAL	METODOLOGÍA	La finalidad son las ACTIVIDADES MUY PRÁCTICAS Es un modelo que concede mucha importancia a la práctica.
PROCESO DIDÁCTICO	¿QUÉ ENSEÑANZA NOS PROPORCIONA?	• Se van a enseñar contenidos presentes en la realidad inmediata.
		• Importancia a las destrezas y actitudes.
		• Se tienen en cuenta los intereses de los alumnos.
METODOLOGÍA	• **Descubrimiento espontáneo del alumno.** • Realización de múltiples **actividades de carácter abierto y flexible.** • Realización de salidas, observaciones, consultas, etc. Elaboración de trabajos individuales y de grupo. • Realización de asambleas para analizar y resolver los problemas de clase. • Contenidos y objetivos apenas sin detallar. • **El papel del profesor:** es no directivo. Líder social y afectivo.	
LA EVALUACIÓN	• Centrada en las destrezas y actitudes. • Atiende al proceso, aunque no de forma sistemática. • **Evaluación como reflexión.**	

Figura 2.3.—Tabla resumen del modelo didáctico espontaneísta.

de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y no acabar con todo ese proceso en un examen final, donde no se establece relación ni construye su propio aprendizaje.

Los procesos de negociación con el alumnado en relación al trabajo que se va a planificar, la realización flexible de las actividades acordadas en cada proyecto, la modificación del plan de trabajo en función de los intereses de los alumnos durante la misma acción y la renuncia a calificar por parte del profesor, salvo por imposición administrativa, resumen las características o señas de identidad de este modelo, basado en un currículo integrado que persigue una finalidad práctica (Pozuelos, 2005).

En síntesis, el *conocimiento* está en la *realidad,* y el alumno puede espontáneamente acceder a él. No es más importante el aprendizaje de conceptos, sino el *de procedimientos, destrezas y valores.* No es posible planificar y dirigir la enseñanza si queremos atender los intereses de los alumnos (el profesor actúa como un líder social y afectivo, no como un directivo).

Aportaciones complementarias

En oposición a la escuela tradicional estaría la escuela nueva, surgida a finales del siglo XIX y primeras décadas del XX (época de democratización y agitación social). Engloba un conjunto de principios tendentes a replantearse las formas tradicionales de la enseñanza (se potencia el activismo pedagógico y la práctica → eje de los procesos de enseñanza-aprendizaje). De ahí que tenga un fuerte vínculo con el currículum como realidad interactiva y de estar estrechamente ligada al modelo espontaneísta.

Se trata de superar la concepción de que «el profesor enseña al estudiante», dando relevancia al «aprender a aprender».

En España encontramos su máximo prototipo y la muestra más clara en la escuela nueva que se da en la época de la Restauración en el regeneracionismo, y que dice que el currículum es el resultado de la práctica, se preocupa por el desarrollo integral del alumno, en una enseñanza activa donde encontramos una interacción entre escuela-entorno, y se experimenta un autoaprendizaje. Entre sus autores más relevantes: Decroly, Dewey, Luzuriaga, Giner de los Ríos...

El modelo teórico que lo define es el práctico, teniendo un planteamiento humanístico y liberal; la palabra que lo define es comprensión, busca la ilustración de sujetos individuales en un plano sociocultural en el que estén implicados estos individuos y la interacción, realiza las ideas y es deliberativo.

5.4. Modelo didáctico de investigación en la escuela (o alternativo o integrador)

Por último, se presenta un enfoque basado en la investigación escolar, entendida como un proceso de búsqueda y acción por parte del profesor y sus alumnos para comprender críticamente la realidad social, que se apoya en el mantenimiento del interés del alumnado, del profesorado y de la propia sociedad.

Tiene una gran potencialidad para describir e interpretar con rigor la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y para orientar los procesos de cambio, proporcionando criterios y principios prácticos para la experimentación curricular y el desarrollo profesional. En ese sentido no coincide ni con el de las teorías científicas (que aportan informaciones relevantes para la educación) ni con las concepciones habituales que tienen los profesores al respecto; tampoco es una filosofía educativa ni una ideología; y sin embargo, integra esas distintas perspectivas epistemológicas. Es una teoría de la práctica y para la práctica escolar, que intenta superar la rígida separación epistemológica entre ciencia, ideología y cotidianidad (GIE, 1991).

Se define como didáctico, entendiendo lo didáctico como un espacio no para el conocimiento académico, sino para la integración y complejización de diversos tipos de conocimiento, con el objetivo de transformar la escuela de forma significativa. Es un modelo alternativo por perseguir

unos valores educativos (autonomía, respeto a la diversidad, igualdad, solidaridad, cooperación...) que se consideran alternativos a los socialmente dominantes. El **modelo investigador** (MRP y escuelas democráticas) considera al currículum como una *interacción entre pensamiento y acción* (teoría y práctica). Retoma la práctica para repensar el currículum. El elemento fundamental es la **teoría y práctica,** y es sistémico (relación de todos los elementos básicos del currículum).

El modelo investigador pretende un *enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno* hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él. La enseñanza se basa en el *conocimiento escolar* que integra diversos referentes; tales como: disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental y, finalmente el conocimiento metadisciplinar. La aproximación al conocimiento escolar deseable se realiza a través de una «hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento». En este sentido, cabe decir que se *tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos,* tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento.

Para llevar a cabo lo anterior utilizan una **metodología** basada en la idea de «investigación (escolar) del alumno», esto es, que el alumno mediante la investigación construya su propio conocimiento. Una de las finalidades es que el alumnado conozca y estudie los problemas socioambientales, integrando los avances producidos en los distintos campos científicos con las concepciones que los estudiantes poseen de esa misma realidad. El trabajo se realiza en torno a *problemas,* consecuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas. Es necesario que el alumno desempeñe un papel activo como constructor de ese conocimiento, así como el *profesor,* que tendrá que actuar como *coordinador* de los procesos y como *investigador* en el aula.

Una **evaluación** centrada en el seguimiento de la *evolución del conocimiento de los alumnos,* de la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto. A su vez, atiende de manera *sistemática* a los procesos, de forma que vuelven a formular las conclusiones que se van obteniendo. Es una evaluación realizada mediante una *diversidad de instrumentos de seguimiento* (producciones de los alumnos, diario del profesor, observaciones diversas, etc.).

Como podemos observar, este modelo estaría totalmente en contraposición con el planteado por el modelo tradicional, pasamos de una enseñanza pasiva, sin posibilidad de que el alumno construya su propio conocimiento, a una enseñanza con infinidad de matices prácticos, una enseñanza activa cuyo resultado final no se limita a la reproducción de los conocimientos, sino a la construcción de ellos. Pasamos del examen (modelo tradicional) como método de evaluación a la utilización de diversos instrumentos de seguimiento. Su puesta en práctica precisa de una acción planificada que no implique un plan cerrado y lineal, donde se utilizan recursos y fuentes de información variados, como ya se ha comentado. La importancia del proceso por encima del resultado posibilita la integración del saber favoreciendo el desarrollo de un currículo integrado y en espiral.

Parte de una visión sistemática y compleja de la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que pretenden conocerla, una visión constructivista e investigadora del desarrollo y del aprendizaje humano. Aborda una perspectiva crítica y social.

Aportaciones complementarias

La sociedad de la globalización de los años setenta del pasado siglo trae consigo los movimientos de renovación pedagógica, donde el currículum es una interacción entre pensamiento y acción. Es la **metodología** la que ocupa los primeros puestos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunos de los principios de este movimiento quedan recogidos en lo que denominamos **modelo investigador.**

Autores destacados en la pedagogía son Stenhouse, Gimeno Sacristán y Claudin y Cornelly. Este modelo es afín a los movimientos de renovación pedagógica (interacción entre pensamiento-

ELEMENTO FUNDAMENTAL	TEORÍA Y PRÁCTICA	• **Sistémico** (relación de todos los elementos básicos del currículum).
		• Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y actuar en él.
PROCESO DIDÁCTICO	¿QUÉ ENSEÑANZA NOS PROPORCIONA?	• Se basa en el conocimiento «escolar» que integra diferentes referentes.
		• Hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento.
		• Se tienen en cuenta los intereses e ideas de los alumnos.
METODOLOGÍA	• Basada en la idea de «investigación (escolar) del alumnado». • El trabajo se realiza en torno a «problemas» consecuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas. • **Papel del alumno:** activo. • **Papel del profesor:** coordinar los procesos e investigar en el aula.	
LA EVALUACIÓN	• Evolución del conocimiento del alumnado, de la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto. • **Atiende de manera sistemática a los procesos,** de forma que se vuelvan a formular las conclusiones que se van obteniendo. • Diversidad de instrumentos de seguimiento.	

Figura 2.4.—Tabla resumen del modelo didáctico de investigación en la escuela.

acción, constructivismo y reconstruccionismo, flexibilidad, pluralidad y diversidad) que se dieron en España desde la muerte de Franco hasta los años noventa, y con las escuelas democráticas. Es característico de estas escuelas que la educación es un derecho que nos sirve para comprender mediante distintos medios y fuentes, y enseñan para la solidaridad y diversidad. Se trata del modelo educativo que se viene dando como escisión de los MRP, y se mantienen actualmente dentro del período de europeísmo o globalización (desde 1975). El modelo teórico que lo define es el crítico, en el que tiene un planteamiento democrático o comunitario y neomarxista, todos los implicados en el sistema educativo pueden tomar decisiones, hay una emancipación (se llega a una concienciación) y transformación de la teoría sociocrítica y la participación es equitativa. Como modelo crítico (y autocrítico) cuestiona los significados implícitos de las cosas y las interpretaciones establecidas y de sentido común que tanto abundan en la educación (las diferencias normales entre niños y niñas, la asunción de que lo que hay que enseñar ya viene dado, la calificación de los alumnos como selección natural, lo científico como verdad establecida...). Desde este punto de vista, la escuela ha de tender a construir su propio conocimiento, lo que denominamos conocimiento escolar, y una escuela alternativa que se propugna como meta deseable ha de favorecer la construcción de un conocimiento escolar deseable.

6. LOS MODELOS DIDÁCTICOS A MODO DE SÍNTESIS COMPARATIVA

En el siguiente cuadro explicativo de García Pérez (2000), se puede observar una síntesis con las principales características de los modelos didácticos, comparando diferentes dimensiones.

Dimensiones analizadas	Modelo didáctico tradicional	Modelo didáctico tecnológico	Modelo didáctico espontaneísta	Modelo didáctico alternativo (Modelo de investigación en la escuela)
Para qué enseñar	• Proporcionar las informaciones fundamentales de la cultura vigente. • Obsesión por los contenidos.	• Proporcionar una formación «moderna» y «eficaz». • Obsesión por los objetivos. Se sigue una programación detallada.	• Educar al alumno imbuyéndolo de la realidad inmediata. • Importancia del factor ideológico.	• Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él. • Importancia de la opción educativa que se tome.
Qué enseñar	• Síntesis del saber disciplinar. • Predominio de las «informaciones» de carácter conceptual.	• Saberes disciplinares actualizados, con incorporación de algunos conocimientos no disciplinares. • Contenidos preparados por expertos para ser utilizados por los profesores. • Importancia de lo conceptual, pero otorgando también cierta relevancia a las destrezas.	• Contenidos presentes en la realidad inmediata. • Importancia de las destrezas y las actitudes.	• Conocimiento «escolar», que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar). • La aproximación al conocimiento escolar deseable se realiza a través de una «hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento».
Ideas e intereses del alumnado	• No se tienen en cuenta ni los intereses ni las ideas de los alumnos.	• No se tienen en cuenta los intereses de los alumnos. • A veces se tienen en cuenta las ideas de los alumnos, considerándolas como «errores» que hay que sustituir por los conocimientos adecuados.	• Se tienen en cuenta los intereses inmediatos de los alumnos. • No se tienen en cuenta las ideas de los alumnos.	• Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción de ese conocimiento.

Figura 2.5.—Cuadro de rasgos básicos de los modelos didácticos. Reelaborado por F. F. García Pérez (2000) a partir de fuentes diversas del Proyecto IRES.

Dimensiones analizadas	Modelo didáctico tradicional	Modelo didáctico tecnológico	Modelo didáctico espontaneísta	Modelo didáctico alternativo (Modelo de investigación en la escuela)
Cómo enseñar	• Metodología basada en la transmisión del profesor. • Actividades centradas en la exposición del profesor, con apoyo en el libro de texto y ejercicios de repaso. • El papel del alumno consiste en escuchar atentamente, «estudiar» y reproducir en los exámenes los contenidos transmitidos. • El papel del profesor consiste en explicar los temas y mantener el orden en la clase.	• Metodología vinculada a los métodos de las disciplinas. • Actividades que combinan la exposición y las prácticas, frecuentemente en forma de secuencia de descubrimiento dirigido (y en ocasiones de descubrimiento espontáneo). • El papel del alumno consiste en la realización sistemática de las actividades programadas. • El papel del profesor consiste en la exposición y en la dirección de las actividades de clase, además del mantenimiento del orden.	• Metodología basada en el «descubrimiento espontáneo» por parte del alumno. • Realización por parte del alumno de múltiples actividades (frecuentemente en grupos) de carácter abierto y flexible. • Papel central y protagonista del alumno (que realiza gran diversidad de actividades). • El papel del profesor es no directivo: coordina la dinámica general de la clase como líder social y afectivo.	• Metodología basada en la idea de «investigación (escolar) del alumno». • Trabajo en torno a «problemas», con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas. • Papel activo del alumno como constructor (y reconstructor) de su conocimiento. • Papel activo del profesor como coordinador de los procesos y como «investigador en el aula».
Evaluación	• Centrada en «recordar» los contenidos transmitidos. • Atiende, sobre todo, al producto. • Realizada mediante exámenes.	• Centrada en la medición detallada de los aprendizajes. • Atiende al producto, pero se intenta medir algunos procesos (por ejemplo test inicial y final). • Realizada mediante test y ejercicios específicos.	• Centrada en las destrezas y, en parte, en las actitudes. • Atiende al proceso aunque no de forma sistemática. • Realizada mediante la observación directa y el análisis de trabajos de alumnos (sobre todo de grupos).	• Centrada, a la vez, en el seguimiento de la evolución del conocimiento de los alumnos, de la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto. • Atiende de manera sistemática a los procesos. Reformulación a partir de las conclusiones que se van obteniendo. • Realizada mediante diversidad de instrumentos de seguimiento (producciones de los alumnos, diario del profesor, observaciones diversas...).

Figura 2.5 *(continuación).*

7. CRÍTICAS ENTRE LOS DISTINTOS MODELOS

El modelo tecnológico critica la falta de eficacia al modelo tradicional. El modelo espontaneísta critica la falta de participación y libertad del modelo tradicional. El modelo investigador critica la necesidad de un diseño al modelo tecnológico y también critica la necesidad de implicación del modelo espontaneísta. Veamos el gráfico.

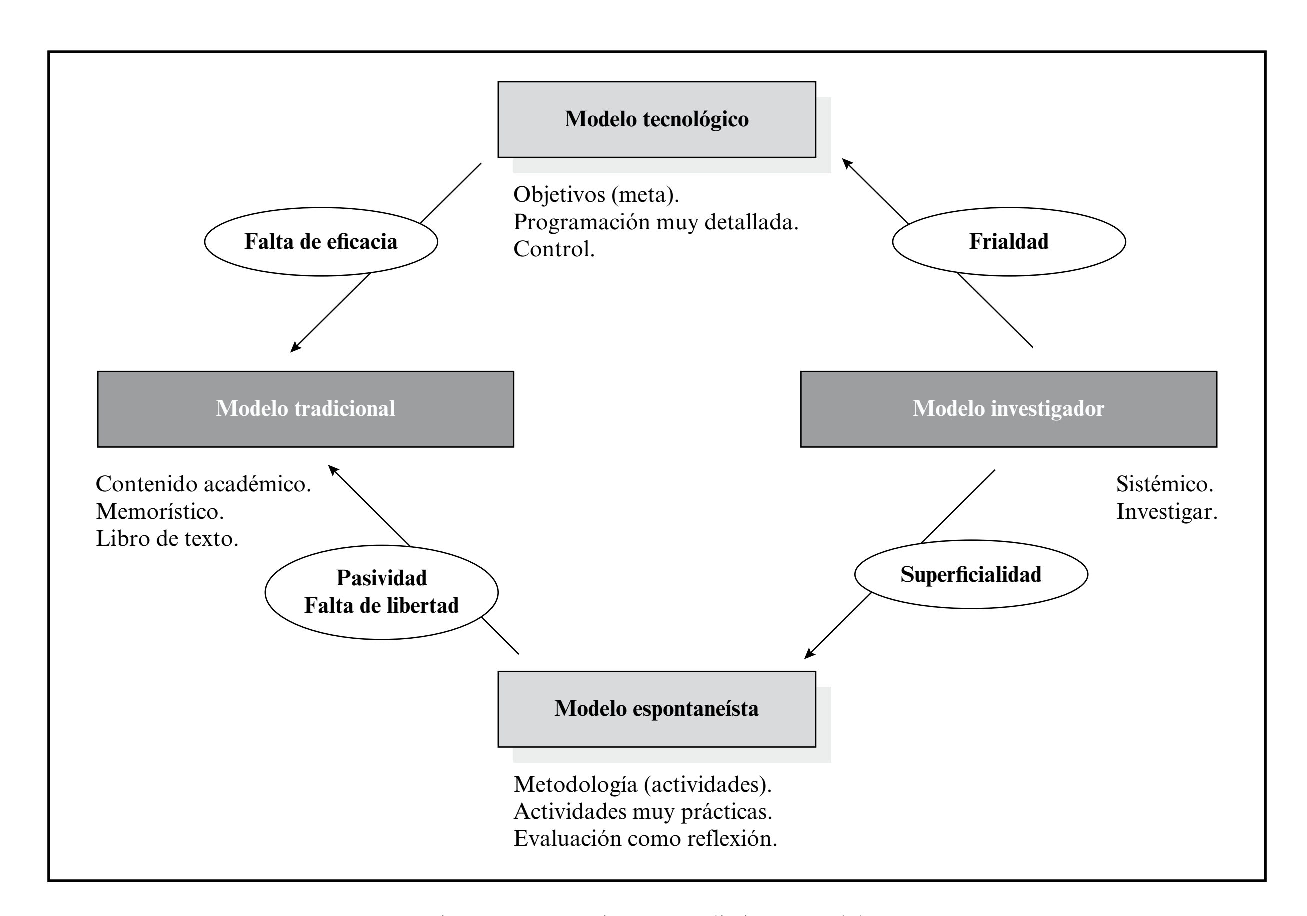


Figura 2.6.—Críticas entre distintos modelos.

8. PARA TERMINAR

La necesidad desde la universidad y, por tanto, desde la formación inicial de los futuros maestros, de potenciar la coherencia con el modelo didáctico que va a practicar en el aula es fundamental. Los mismos profesores universitarios, cuando estamos en situación de enseñanza, tendemos a reproducir lo que experimentamos, los métodos con los que nos enseñaron (Aramburuzabala y Vega, 2008). Se convierte en un bucle en el que los alumnos aprenden por imitación los métodos con los que han sido enseñados y tienden a reproducirlos en su futura actuación docente (Estepa, 1998).

Poco se ha cambiado en cuanto al contexto, roles y actuaciones de los protagonistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Seguimos

con el docente que habla y los estudiantes que oyen, la pizarra, las tizas, las mesas individuales mirando hacia el frente... y de repente el docente dice «abrimos el libro de matemáticas por la página 40» y el alumnado obedece, y ese fantástico libro con dibujos a color y ejercicios de fracciones que nada tiene que ver con la realidad de los jóvenes se vuelve a poner en el centro del proceso, como si fuera una barrera infranqueable entre la interacción directa entre docente y discentes o, más bien, entre el alumnado y el mundo real. Ahí está de nuevo, un libro de texto que muestra «la verdad», con los contenidos conceptuales que se «deben» aprender en un curso determinado y que dirige el conocimiento, discriminando lo «importante» de lo que no lo es (Koopiloto, G. R., 2011).

Efectivamente, en muchos casos el libro de texto continúa marcando los tiempos en las aulas y supone un cómodo refugio para algunos docentes que siguen apostando por la educación tradicional, memorística, pasiva y adormecedora que tan buenos resultados da, sobre todo, al estado capitalista actual.

No es fácil cambiar o pasar de un modelo educativo tradicional, centrado en el contenido, a un modelo nuevo, socioconstructivista y centrado en el aprendiz; es un proceso lento. No basta con «conocer» el nuevo modelo. Hace falta, además, «creer» en él y, lo más importante, «actuar» de acuerdo a él. Por suerte, cada día son más los docentes universitarios que «conocen» el enfoque socioconstructivista, aunque son menos los que «dicen» y argumentan sus decisiones frente a la situación educativa desde principios que facilitan la construcción individual y compartida del conocimiento de sus estudiantes; es decir, que afirman diseñar y desarrollar su práctica desde esta concepción. Pero son muchos menos los que realmente «actúan», se relacionan con sus estudiantes, toman decisiones y manejan conflictos en el aula desde esta concepción (Vega, 2006).

Según Monereo y Pozo (2003), «se produce una clara incoherencia entre el modelo didáctico explícito, bajo el que suele defenderse el interés de que los estudiantes participen activamente en el desarrollo de las clases y reflexionen sobre sus propias maneras de aprender, y la práctica docente, centrada mayoritariamente en la explicación verbal monologal».

Debemos tener en cuenta que en los distintos modelos analizados existen diferentes opciones con respecto al qué y el para qué enseñar, ya que las posibilidades didácticas se proyectan sobre el conjunto de los elementos del currículo y la puesta en práctica de la enseñanza. No tenemos por qué dar el perfil de un modelo puro sino llegar a uno pedagógico más flexible que recoja y recontextualice diversos elementos y aportaciones de alguno de ellos.

Dime cómo enseñas y te diré qué profesor eres (y qué modelo didáctico sigues).

ACTIVIDADES	
De discusión	**De reflexión**
• Elaborar un friso o una presentación PowerPoint con las características más relevantes de los distintos modelos, añadiendo imágenes. • En un cuadro de doble entrada, comparar los distintos modelos de forma de enseñar y de aprender de profesor y alumno, participación de la familia... • ¿Qué modelos didácticos representan las imágenes del ppt? Se presentan diferentes ilustraciones en las que se debe justificar a qué modelo didáctico se refieren (a desarrollar en una sesión en el aula). • Escenificar en un vídeo o confeccionar un comics o póster, uno de los modelos didácticos expuestos. Para ello, podéis consultar páginas en la web y vídeos (YouTube) donde se representan algunos modelos. Estas actividades se expondrán en clase.	• Debate a cuatro bandas. Se forman cuatro grupos, alineándose cada uno con un modelo didáctico. Argumentan, defienden y se obtienen conclusiones de las diferentes posturas. • ¿Por cuál de los cuatro modelos te inclinarías? ¿Cuál piensas que es el más adecuado para la sociedad actual? ¿Cuál de ellos has recibido? Justifica las cuestiones planteadas y fundamenta desde qué modelo te vas a posicionar, es decir, qué modelo vas a seguir cuando seas docente (podría ser uno mixto). Sacad algunas conclusiones. • Colectiva. Elaborar un modelo didáctico colectivo que mejore la educación, desde el cual os gustaría situaros. Para ello deberéis tener en cuenta algunos aspectos; bases teóricas, modelo de sociedad, el aula, la figura del docente, el papel del alumno, materiales didácticos...

PARA SABER MÁS
http://tendenfanylu.blogspot.com/2010/12/escuela-tradicional-o-pasiva-vs-escuela.html http://www.youtube.com/watch?v=e8qpzt3O8rg&feature=related http://www.monografias.com/trabajos26/modelos-pedagogicos/modelos-pedagogicos.shtml http://www.youtube.com/watch?v=xuhKwZJ0YWs&feature=related http://www.youtube.com/watch?v=aWW58fpferw http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=gc18b-IUv0c http://www.youtube.com/watch?v=-A6s0wdOIQg&feature=related

3 El currículum y su planificación. El proyecto educativo

INMACULADA GÓMEZ HURTADO

No podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños, si vosotros ya no creéis en esos sueños; no podéis prepararlos para la vida, si no creéis en ella; no podríais mostrar el camino, si os habéis sentado, cansados y desalentados en la encrucijada de los caminos.

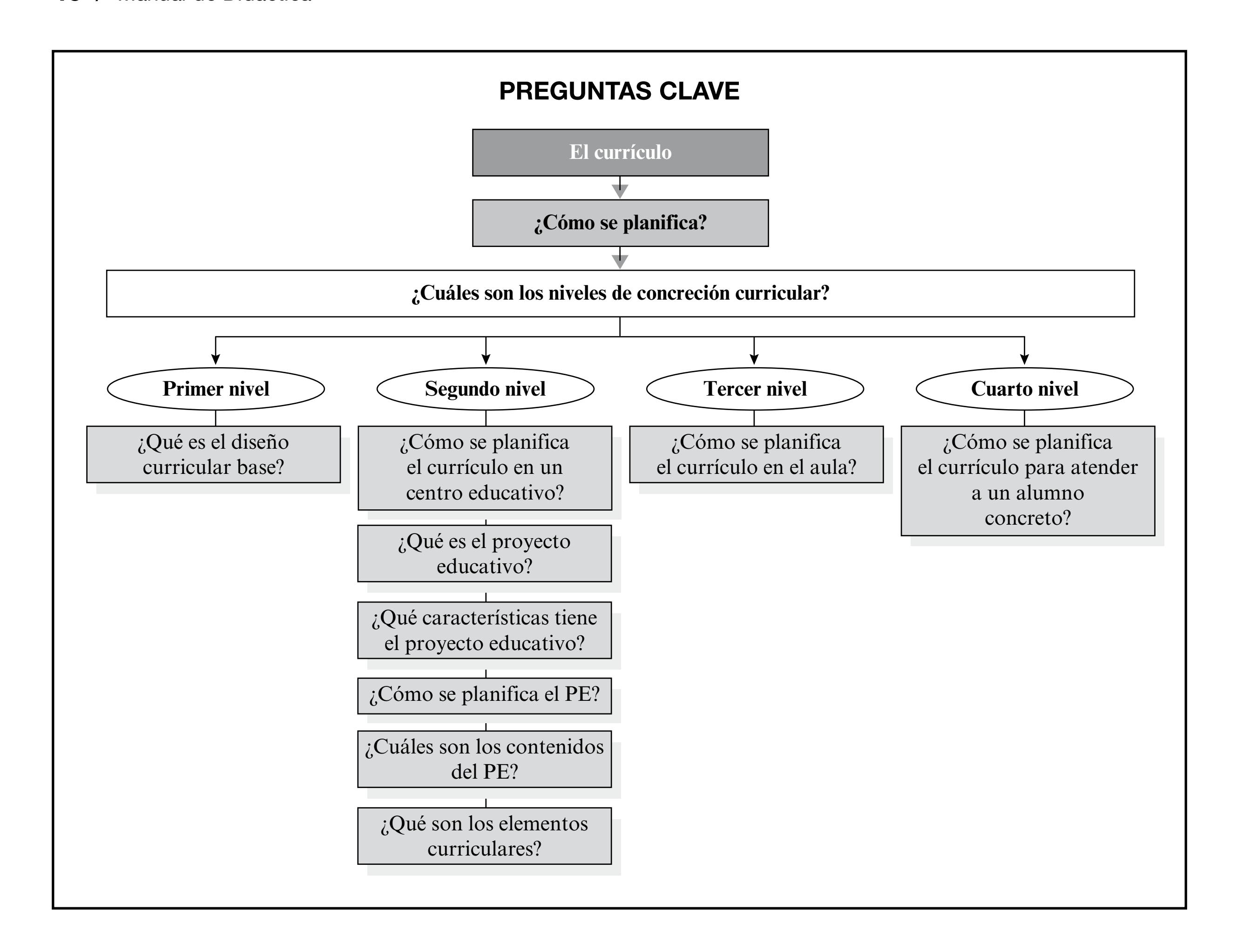
CELESTIN FREINET

RESUMEN

El conocimiento del currículum para un docente es fundamental para el buen desarrollo del mismo. De esta forma, en este tema nos acercamos a la definición del currículum para comprender los diferentes niveles de concreción curricular en los cuales éste se planifica.
Nos adentraremos en cada uno de los niveles comenzando por el análisis del diseño curricular base; pasando por los documentos del centro, plan anual (proyecto educativo, plan de gestión y ROF), sus contenidos, sus características y los diferentes componentes curriculares; la programación del aula y las adaptaciones más especificas, utilizando para ello diferentes actividades que construyan el conocimiento de forma significativa.

ABSTRACT

Knowledge of the curriculum for teachers is essential for self development. Thus, in this issue we approach the definition of curriculum to understand the different levels of curricular development in which it is planned.
We will go into each of the levels starting with the analysis of Base Curriculum Design; through schools documents, Annual Planning (Educational Project, Management Planning and ROF), its content, its characteristics and the different curriculum components, the classroom planning and specific adaptations, using different activities to construct significant knowledge.



PARA EMPEZAR A PENSAR

«Dar valor a la diversidad infinita de los alumnos y establecer un currículum único para todos» (Santos Guerra). Analizamos esta frase, siguiendo la red de preguntas del tema.

Reflexión sobre dos relatos de Miguel Ángel Santos Guerra titulados *Efectos secundarios* y *Una flor roja con el tallo verde*. Nos preguntamos: ¿qué pensamos que es el currículo?, ¿cómo se organiza en nuestras escuelas?, ¿qué, cómo y cuándo enseñamos?... Relacionamos estos relatos con nuestra experiencia vivida en nuestras escuelas y respondemos a los anteriores interrogantes.

Los relatos se pueden encontrar en los siguientes enlaces:

- *Efectos secundarios:* http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2008/04/26/efectos-secundarios/.
- *Una flor roja con el tallo verde:* http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2008/09/13/una-flor-roja-con-el-tallo-verde/.

1. INTRODUCCIÓN

Atender a las diferencias de las personas que componen nuestra sociedad lleva consigo tener que hablar de educación. El desarrollo de cada persona individual y social está ligado íntimamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en marcos educativos formales y no formales. La educación es el medio más adecuado para construir la personalidad de nuestros jóvenes, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar la identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica (Preámbulo de la LOE, 2006). Asimismo, el proyecto de la Ley Orgánica de Calidad y Mejora Educativa (2013) expone que la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social llevando a cabo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente que garantice la igualdad de oportunidades y haga posible que cada alumno desarrolle el máximo de sus posibilidades (LOMCE, 2013).

De esta forma, el conocimiento del currículo, como dice Medina y Pérez (2010, p. 15), es un ámbito de saber esencial para los profesionales de la educación. Así, el término currículum ha sido definido como campo de conocimiento, objeto de estudio, marco de indagación y síntesis de la acción formativa, que armoniza la teoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje con la práctica de los mismos. Existen multitud de autores que nos han aportado su definición de currículum; sin embargo, partimos de la definición de currículum entendiendo éste como *las experiencias de aprendizaje y las metas que los profesores desean alcanzar —en su planificación y el desarrollo de la enseñanza— teniendo presente las características de los estudiantes y el contexto de la enseñanza* (Darling-Hammond et al., 2005, p. 170). Esta definición de currículum, como dicen Moral y otros (2010), incluye el *currículum formal*, donde se insertan los temas, conceptos y habilidades que deben ser enseñados, el *currículum representado o escenificado,* que se plasma en las actividades, en los materiales curriculares que los profesores seleccionan y desarrollan y en las interacciones que ocurren entre los profesores y los estudiantes, etc., y el *currículum oculto*, que hace referencia a las metas ocultas que no se hacen evidentes en el desarrollo de la enseñanza, pero que sustentan la organización y estructura de la clase y de la escuela, además da gran importancia a la repercusión del contexto en el mismo ya que éste debe responder al contexto histórico concreto en el que vivimos, teniendo en cuenta las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes grupos culturales, etc. (Gimeno Sacristán, 2010, p. 10).

El modelo de currículum adoptado por la Ley Orgánica de Educación y el actual proyecto de ley en curso es único y abierto, flexible y descentralizado; en otras palabras, es contextualizado en las múltiples y diferentes realidades escolares que nos encontramos en el territorio español. La

práctica educativa centrada en las acciones directas del profesorado con el alumnado se sitúa en los últimos peldaños del currículum y se concreta en el proyecto educativo según peldaño.

Asimismo, la coordinación y concreción de los contenidos curriculares y el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de educación en valores y otras enseñanzas se recogen dentro del proyecto educativo de centro (Ley Orgánica de Educación, 2006). El proyecto de la LOMCE concreta que éstos podrán disponer de autonomía para diseñar e implantar métodos pedagógicos propios de conformidad con las directrices que, en su caso, establezcan las administraciones educativas (LOMCE, 2013). Este proyecto educativo de centro, junto con el Reglamento de Organización y Funcionamiento y el proyecto de gestión, constituyen lo que llamamos el plan de centro (Decreto 32/8/2010, art. 20, Orden 20/8/2010).

De este modo, la Consejería de Educación establece un marco general permitiendo a todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos elaborar sus propios documentos, los cuales tendrán carácter plurianual, obligando a todo el personal del centro y vinculando a toda la comunidad educativa en el mismo. Este plan de centro será público y se facilitará su conocimiento por la comunidad educativa y la ciudadanía en general.

Si realizamos un análisis de la legislación educativa, podemos comprobar que los proyectos educativos anteriores a la LOGSE (1990) se basaban en objetivos educativos; sin embargo, actualmente, con la Ley Orgánica de Educación (2006) y el proyecto de Ley Orgánica de Mejora y Calidad Educativa (2013), hemos pasado a tener como pilares de nuestros proyectos educativos las competencias básicas de la educación descritas en el Real Decreto 1513/2006 entendiendo éstas como aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (Real Decreto 1513/2006), considerando el contexto, tal y como se expone en decretos autonómicos como el Decreto 230/2007 en Andalucía. Así, podemos decir que el proyecto educativo y la programación docente son planes de trabajo previstos para un centro y un aula de alumnos en concreto.

2. LOS NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR EN EL MARCO DEL PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO

Apoyándonos en nuestra ley actual educativa podemos definir el currículum como *el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la Ley de Educación* (LOE, 2006). El proyecto de Ley Orgánica de Mejora y Calidad Educativa, sin embargo, define el currículum poniendo énfasis en las competencias básicas considerando el currículum como el conjunto de competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas por la misma. Dicho currículum, como hemos dicho anteriormente, se encuentra recogido en el proyecto educativo del centro, el cual constituye las señas de identidad del centro docente y expresa la educación que desea y va a desarrollar en unas condiciones concretas (Decreto 328/2010).

Si miramos hacia nuestro alrededor, podremos observar que ningún centro educativo es similar a otro, sólo en apariencia. De acuerdo con Medina y Pérez (2010), con contextos diferentes también deben existir diferentes propuestas de cambio flexibles para que puedan reflejar las peculiaridades, necesidades e intereses de cada centro. Según Santaella, Rodríguez y Estrena (2010), la estrategia más adecuada es promover la planificación colaborativa y cooperativa, implicando a las personas que componen la comunidad educativa en la implementación y la toma de decisiones.

De esta forma, nuestro actual sistema educativo ha apostado por un modelo curricular que opta por compaginar las ventajas pedagógicas del currículum abierto para dejar un margen de

actuación en la programación al centro educativo y al profesor, y, al mismo tiempo, contempla unos aprendizajes mínimos para el conjunto de la población escolar que se encuentra en un período de enseñanza básica. Las leyes educativas conceden a los centros docentes un marco de autonomía organizativa y pedagógica que permite dar respuesta a las demandas de su entorno y a las características del alumnado (Moral y otros, 2010, p. 56).

Este marco de autonomía organizativa y pedagógica que se les otorga a los centros educativos podemos estudiarlo a través de lo que llamamos **niveles de concreción curricular.**

a) Primer nivel de concreción curricular

El primer nivel de concreción curricular lo constituyen los **decretos de enseñanzas mínimas y es de carácter prescriptivo.** Es decidido por la administración educativa (comunidad autónoma). Así, consideramos como primer nivel de concreción curricular el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Este primer nivel de concreción curricular, como hemos dicho, se completa en cada una de las comunidades autónomas con las propuestas educativas que éstas llevan a cabo. Esta normativa tiene como finalidad desarrollar los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios metodológicos y de evaluación del currículum de la Educación Infantil y Primaria, fijar el horario lectivo semanal obligatoria de la etapa y establecer orientaciones para el desarrollo de la autonomía pedagógica de los centros docentes, y es de aplicación a todos los centros docentes de la comunidad autónoma de Andalucía que impartan estas enseñanzas.

Por tanto, con estos decretos de enseñanzas mínimas se responde a los distintos componentes curriculares: **¿qué hay que enseñar?, ¿cómo hay que enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo, qué y cuándo evaluar?,** siempre desde una perspectiva referencial para que posteriormente cada centro pueda ejercer su autonomía en los mismos.

b) Segundo nivel de concreción curricular

El segundo nivel de concreción curricular lo constituye el **plan de centro (proyecto educativo, ROF y plan de gestión).** En este documento se deben desarrollar las líneas de actuación y los objetivos generales básicos a los que se dirige el centro educativo, respondiendo a la pregunta ¿quiénes somos y qué buscamos?, y realizar una concreción de los componentes curriculares indicando los objetivos curriculares a los que se dirige, los contenidos a enseñar, la secuencia de objetivos y contenidos para los ciclos de cada etapa, la propuesta metodológica, los materiales curriculares a emplear, los criterios de evaluación y de promoción entre ciclos, respondiendo a las preguntas: ¿qué vamos a enseñar?, ¿cuándo hay que enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿cómo y qué evaluar?, dando respuesta a estos interrogantes teniendo en cuenta las características de cada centro educativo de tal forma que éstos cuentan con la autonomía pedagógica, de organización y de gestión necesaria para poder llevar a cabo modelos de funcionamiento propios (LOE, 2006). La LOMCE (2013) defiende dicha autonomía considerando que las administraciones educativas deben potenciar y promover la autonomía de los centros de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados, todo ello a través de un proyecto educativo de calidad.

c) Tercer nivel de concreción

El tercer nivel de concreción curricular lo constituye la **programación de aula o unidad didáctica.** Ésta se sustenta en las decisiones que se han tomado a nivel de etapa y, posteriormente en los equipos de ciclo, recogidas en el proyecto educativo.

Así, en la programación didáctica se definen los objetivos y contenidos más concretos, y se seleccionan las experiencias de enseñanza-aprendizaje, los medios y los criterios de evaluación para cada grupo-clase, de manera que es el do-

cumento donde se recogen la intenciones del maestro, los objetivos anuales para su alumnado, la relación de los contenidos para el curso, los enfoques metodológicos, la secuencia de clase, las orientaciones en el estudio, las actividades complementarias, el cronograma, la atención a madres y padres (Gimeno, 1988), y la atención a la diversidad del alumnado de forma anual y la unidad didáctica, al igual que la programación, es elaborada por el profesorado o por el equipo de ciclo, siendo ésta para un período de tiempo reducido y para el desarrollo de algunos contenidos explicitados en la programación y de las competencias básicas (Meléndez y Gómez, 2008), estableciendo para su alcance un diseño de actividades. Se concretan, además, las estrategias didácticas y los procedimientos de evaluación.

d) Cuarto nivel de concreción

El proceso de concreción curricular que hemos descrito permite la adaptación curricular como medida para atender las características de todo el alumnado que tenemos en nuestras aulas, de tal forma que luchemos por una educación individualizada en la cual se dé respuesta a las necesidades de cada alumno siempre desde el desarrollo de un trabajo colaborativo (Ainscow, 2009).

Así, este proceso curricular va «desde el primer nivel de concreción por los decretos de enseñanza de la comunidad autónoma, dirigidos a toda la población escolar, hasta la adaptación curricular individual para un alumno concreto, cuarto nivel de concreción» (Orden 13 julio de 1994).

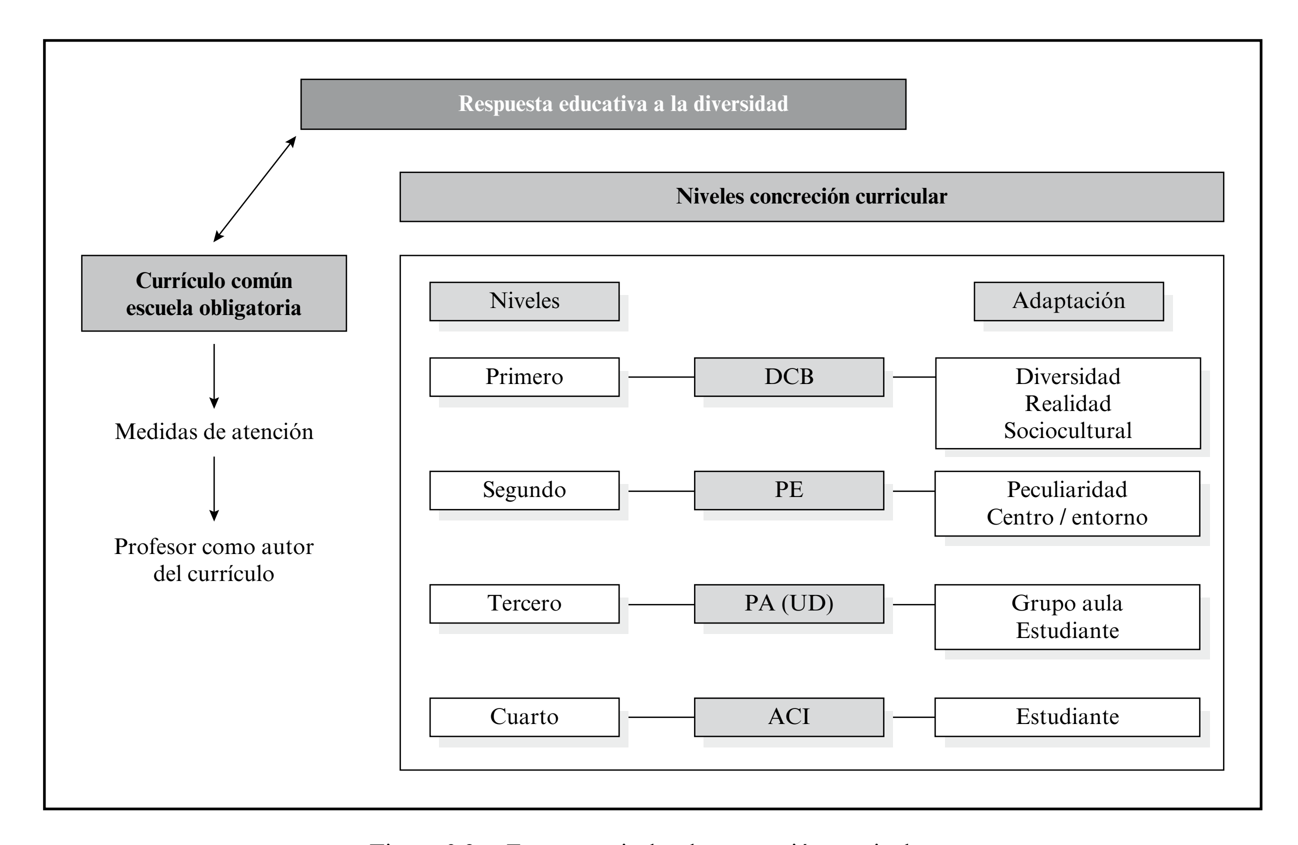


Figura 3.2.—Esquema niveles de concreción curricular.

3. EL CURRÍCULUM EN EL PROYECTO EDUCATIVO

3.1. ¿Qué es el proyecto educativo?

Centrándonos en el segundo nivel curricular, partimos de la idea de que, tal y como establece la ley (LOE, 2006), todos los centros escolares, tanto públicos como privados (reglados por una normativa diferente), han de elaborar los documentos básicos que ya hemos comentado anteriormente, de tal forma que éstos reflejen los aspectos más importantes de su organización y funcionamiento interno y el estilo de gestión de sus recursos humanos y materiales, y por supuesto los aspectos relacionados con el currículum, que serán los explicitados en el proyecto educativo. Asimismo, la LOMCE (2013) pone especial énfasis en la calidad del proyecto educativo de cada uno de los centros haciendo referencia a la importancia de realizar una planificación estratégica que deberá incluir los objetivos perseguidos, los resultados a obtener, la gestión a desarrollar con las correspondientes medidas para lograr los resultados esperados, así como el marco temporal y la programación de actividades.

De esta forma, se reconoce la autonomía de los centros para elaborar, aprobar y ejecutar estos documentos, considerando la LOE que (artículo 121):

— El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la administración educativa que corresponde fijar y aprobar al claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.
— Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación.
— Corresponde a las administraciones educativas establecer el marco general que permita a los centros públicos y privados concertados elaborar sus proyectos educativos, que deberán hacerse públicos con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa. Asimismo, corresponde a las administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículum, favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado.

En esta línea, el proyecto educativo está dirigido a formalizar y concretar las intenciones de los distintos grupos que componen la comunidad escolar, dotar de una identidad diferenciada al centro y plantear aquellos valores y principios que asume esa comunidad.

Por tanto, podemos entender el proyecto educativo como una propuesta global y colectiva de actuación a largo plazo, y en cuya elaboración participan todos los miembros de la comunidad educativa, que permite dirigir de modo coherente el proceso educativo de un centro, y plantee la toma de posición del mismo ante aspectos tan importantes como los valores, los conocimientos y las habilidades que se pretenden priorizar, las relaciones con las familias y el entorno, y la propia organización (Bernal, 2006, cit. por Cardona, 2010). Según Cardona (2010, p. 137), partiendo de esta concepción del proyecto educativo podemos decir que las *finalidades* de éste son:

a) Adaptar los programas de las administraciones a las necesidades y características socioculturales y educativas del entorno y del centro.

b) Posibilitar, facilitar y definir la participación en los centros escolares de los diferentes estamentos, tanto externos como internos, de la comunidad educativa, permitiendo así una mayor trascendencia de lo que se realiza en la institución hacia su entorno, y también al contrario.
c) Fomentar las relaciones y el aprovechamiento eficaz de los recursos del medio para su conocimiento, principalmente a través de las actividades extraescolares.
d) Facilitar y potenciar la armonía con la realidad sociocultural de los principios identitarios del centro, a través de una mutua relación interactiva en continuo replanteamiento que conlleve una auténtica investigación socioeducativa.

3.2. Características del proyecto educativo

El proyecto educativo, como se explica ut supra, es un documento que trata de cumplir las finalidades expuestas anteriormente. Para ello, de acuerdo con Cardona (2010, p. 137), el proyecto educativo ha de ser:

a) *Abarcable*, esto es, breve, manejable, de fácil acceso y consulta, de manera que impregne la práctica educativa diaria.
b) *Posible*, en tanto que ha de contemplar y respetar aquellas características del entorno para el que se elabora.
c) *Vinculante*, capaz de suscitar hacia él un compromiso de los distintos estamentos comunitarios.
d) *Flexible y progresivo*, esto es, ha de ser susceptible de modificación y mejora mediante procesos continuos y sistemáticos de evaluación.
e) *Explícito y pragmático*, no excesivamente concreto, sino portador de un programa-marco de intenciones que fundamente, a través de la pertinente negociación, posteriores desarrollos.
f) *Colegiado y consensuado*, de manera que se elabore en equipo, debiendo constituir el documento de referencia para el profesorado y otros elementos de la comunidad.

Partiendo de estos rasgos esenciales que hacen único a este documento, consideramos, al igual que dicho autor (Cardona, 2010, p. 139), que el proyecto educativo deberá tener las siguientes características:

a) Hipotético, inacabado, ya que, en el momento de redactarlo, su contenido no constituye sino una posibilidad de acción, la presunción de unas metas a conseguir. Va a ser una puesta en práctica en la realidad del centro lo que va a permitir, a una determinada comunidad educativa, transformar una simple conjetura o declaración de intenciones en un verdadero y valioso documento de planificación, siempre partiendo de la realidad del centro y sujeto a cambios según los cambios que puedan darse en el entorno del mismo.

   De este modo, como dice Antúnez (1993), el proyecto educativo no es un documento que pueda considerarse finalizado nunca, constituyendo, por el contrario, un instrumento de trabajo que deberá ser motivo de una reflexión constante y abierto siempre a la mejora y el perfeccionamiento, y, más adelante, aconseja la conveniencia de promover discusiones en el claustro, departamentos y en los equipos de profesores, sobre aspectos concretos del proyecto educativo del centro relativos a la problemática que pueda presentar su aplicación, para, de esta manera, revisarlo y mejorarlo continuamente.
b) Participativo, ya que el propio proceso de su elaboración se configura en una dinámica de intercambio, donde los representantes de los diversos sectores de la comunidad encuentran un escenario adecuado para compartir, reflexionar, para el debate y confrontación de los distintos puntos de vistas que emergen de cada biografía personal y profesional. En este ecosistema de

colaboración, se orienta la reflexión crítica en torno a las informaciones, consultas, deliberaciones y determinaciones, gestando unas decisiones que se apoyan en la perspectiva global que proporciona el ejercicio razonado de la discrepancia.

c) Motivador, por cuanto ayuda a descubrir la capacidad que atesora cada persona o profesional para aceptarse a sí mismo, de manera que pueda ir cristalizando lo que de valioso tenga su propia percepción del hecho educativo e ir eliminando, paralelamente, aquellas opiniones carentes de toda posibilidad de objetivación.

El proyecto educativo aglutina las aportaciones de todos los miembros de la comunidad escolar en la consecución de una meta común, fenómeno que mejora el clima de convivencia entre todos ellos. Estos efectos no se producen exclusivamente en el desarrollo del proyecto, sino también, y sobre todo, en el momento de su elaboración; esta última tarea, más que un trabajo orientado hacia la consecución de un instrumento de estricto carácter burocrático y meramente administrativo, constituye el escenario idóneo para que los profesores, y demás miembros de la comunidad educativa, tengan la ocasión de dialogar y poner en común sus planteamientos para la instrucción y formación del alumnado, así como la organización del propio centro.

d) Democrático, al asumir el espíritu de la norma, exigiendo en su elaboración y desarrollo una actitud tolerante con la totalidad de los miembros de la comunidad educativa.

Consideramos, por tanto, como este autor (lo vemos en la figura 3.3), que es de vital importancia que exista una identidad, finalidad y modo de organizarse elegida e interiorizada por toda la comunidad educativa como requisito fundamental para que el funcionamiento de un centro pueda dar lugar a una educación de calidad para todo el alumnado, dando respuesta a cada una de las demandas que cada alumno reclama.

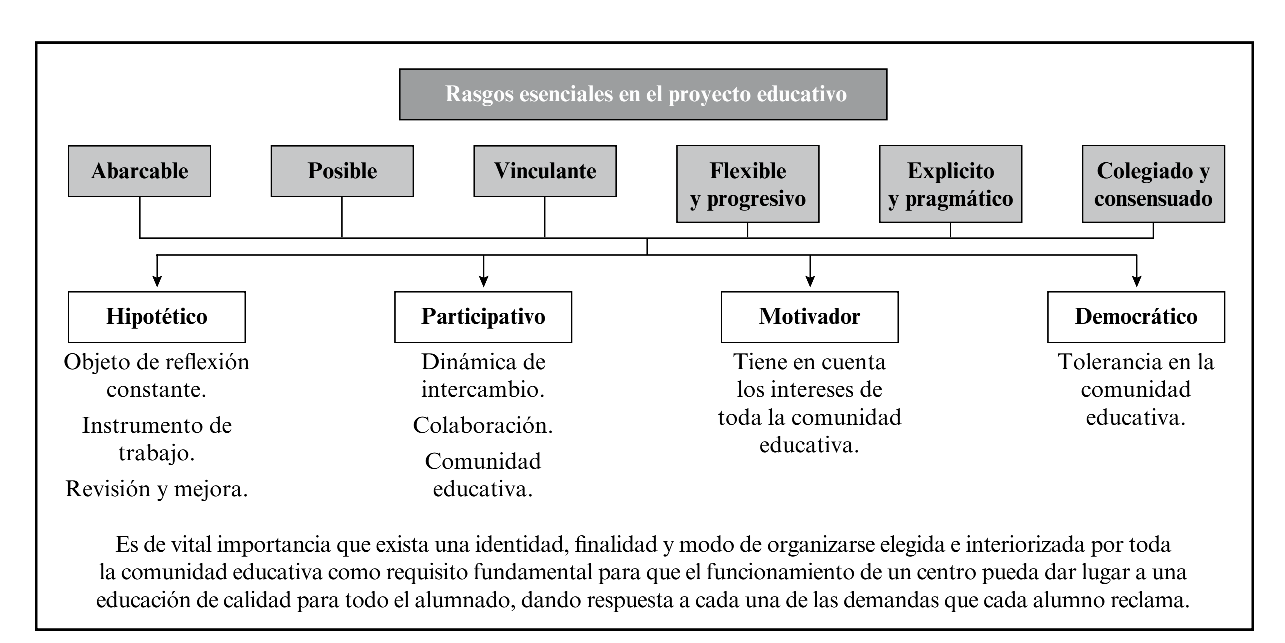


Figura 3.3.—Rasgos esenciales del proyecto educativo.

3.3. Los contenidos del proyecto educativo

Tal y como establece el Decreto 328/2010, en Andalucía, el proyecto educativo deberá contener los siguientes apartados:

a) Objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar.
b) Líneas generales de actuación pedagógica.
c) Coordinación y concreción de los contenidos curriculares, así como el tratamiento transversal en las áreas de la educación en valores y otras enseñanzas, integrando la igualdad de género como un objetivo primordial.
d) Los criterios pedagógicos para la determinación del horario de dedicación de las personas responsables de los órganos de coordinación docente.
e) Los procedimientos y criterios de evaluación y promoción del alumnado.
f) La forma de atención a la diversidad del alumnado.
g) La organización de las actividades de refuerzo y recuperación.
h) El plan de orientación y acción tutorial.
i) El procedimiento para suscribir compromisos educativos y de convivencia con las familias, de acuerdo con lo que se establezca por orden de la consejería competente en materia de educación.
j) El plan de convivencia a desarrollar para prevenir la aparición de conductas contrarias a las normas de convivencia y facilitar un adecuado clima escolar, a que se refiere el artículo 22.
k) El plan de formación del profesorado.
l) Los criterios para organizar y distribuir el tiempo escolar, así como los objetivos y programas de intervención en el tiempo extraescolar.
m) Los procedimientos de evaluación interna.
n) Los criterios para establecer los agrupamientos del alumnado y la asignación de las tutorías, de acuerdo con las líneas generales de actuación pedagógica del centro y orientados a favorecer el éxito escolar del alumnado.
o) Los criterios generales para elaborar las programaciones didácticas de cada una de las áreas de la Educación Primaria y de la Educación Especial y las propuestas pedagógicas de la Educación Infantil.
p) Los planes estratégicos que, en su caso, se desarrollen en el centro.
q) Cualesquiera otros que le sean atribuidos por orden de la persona titular de la consejería competente en materia de educación.

Múltiples autores, tales como Moral y otros (2010) y Cardona (2010, pp.143-145), apoyados en la Ley Orgánica de Educación (2006), enuncian que los elementos constituyentes del proyecto educativo son: el análisis del contexto, los rasgos de identidad, la formación de objetivos generales y la estructura organizativa.

Análisis del contexto: Se parte de los principios legales que legitiman y orientan este documento, y se tendrá en cuenta un conjunto de variables que permitan definir la realidad de cada centro, pues es el conocimiento de la misma lo que ha de guiar, dotándolas de coherencia, al resto de las dimensiones de contenido. De esta forma, se deberá contemplar tanto el marco constitucional y normativo vigente (LOE y disposiciones que la desarrollan y concretan, la LOMCE en el momento que esté aprobada), como el adecuado conocimiento de, entre otros, los siguientes parámetros: las características socioeconómicas de la zona; el nivel de formación de las familias; los servicios culturales y sociales de la zona donde se encuentra ubicado el centro, así como los principales problemas relacionados con drogodependencias, migraciones, multiculturalidad, y el grado de incidencia de cada una de ellas en la comunidad escolar; la infraestructura y los recursos y el conjunto de programas innovadores, escolares y/o extraexcolares, comprometidos por la institución. Nuestro objetivo en esta primera parte es dar respuesta a la pregunta **¿dónde estamos?,** realizando para ello un análisis del contexto.

Rasgos de identidad: Se relacionan en este aspecto aquellos aspectos que constituyen la especificidad del centro (descripción de sus características físicas, tipo de enseñanzas que imparte, confesionalidad, línea metodológica). Tras ello, los principios, tanto pedagógicos como didácticos y organizacionales, que identifican y singularizan a una comunidad escolar. Así podemos dar respuesta a cuestiones tales como ¿cómo enseñamos?, ¿cómo gestionamos el centro?, ¿cuáles son nuestras líneas pedagógicas?, ¿cómo se organiza el centro?, ¿cómo atendemos a la diversidad?, etc. En definitiva, debemos dar respuesta a la cuestión **¿quiénes somos?,** a través de definir las respuestas a los anteriores interrogantes.

No obstante, no es suficiente con responder a estos interrogantes teniendo en cuenta el anterior análisis contextual, sino que es necesario dar a conocer a toda la comunidad educativa la respuesta a los mismos, actuar teniendo en cuenta las decisiones que se han tomado y se han dejado reflejadas en las respuestas a estos interrogantes, e intentar evaluar la gestión que se lleva a cabo en este aspecto.

Construcción de los objetivos generales: Objetivos que presidirán la intervención educativa del centro respondiendo a la pregunta **qué pretendemos conseguir (para qué enseñar),** siempre en armonía con la identidad del centro. Es necesario que estos objetivos, también en el ámbito curricular, y desde un primer nivel de concreción tal como corresponde a este documento, sean posibles (realistas y no utópicos); razonables en su temporalización y secuenciación; entendibles por los diferentes estamentos de la comunidad educativa; y orientadores de la labor educativa de la escuela, consiguiendo la desabstracción en las programaciones de etapa, las unidades didácticas pertinentes y la programación de aula.

Responder a con qué organización implica reflexionar acerca de cómo proceder para conseguir los objetivos propuestos **(cómo enseñar),** de qué recursos se dispone y, sobre todo, cómo van a utilizarse los que se tienen, cómo se concreta la participación de los diferentes estamentos de la comunidad escolar, cómo se contextualizan y secuencian los currículos establecidos por las administraciones educativas, y cuáles van a ser los criterios de evaluación, recuperación y promoción. Junto a todo esto tiene especial relevancia aquí la planificación de: las medidas a adoptar para una adecuada atención a la diversidad del alumnado; la regulación de la convivencia en el centro; el diseño y desarrollo de los programas de orientación y tutoría; la formación permanente de los profesores; el tipo de respuestas que se contemplan para conseguir un enfoque transversal de las áreas curriculares, así como la educación en valores; y los criterios para la organización del alumnado y el tiempo escolar.

Este último, por tanto, es de vital importancia dentro del documento, ya que en él se establece la estructura organizativa del centro, y respondemos por tanto a la pregunta ¿con qué recursos contamos? Haciendo referencia con la respuesta al conjunto de elementos (órganos de gobierno, de coordinación docente, etc.) y las relaciones que se establecen entre los mismos. Definir la estructura también implica delimitar y enunciar las funciones de cada elemento y relacionar los componentes organizativos y funcionales. Consiste en enumerar cada elemento y definirlo, describir su composición y sus funciones (Antúnez, 1992).

Asimismo, también se incluye dentro de esta estructura organizativa la **propuesta curricular,** la cual se identificaba anteriormente con un documento independiente (el proyecto curricular de centro); sin embargo, con nuestra actual ley educativa forma parte del proyecto educativo. Así, se referencian, al igual que antes el proyecto curricular de centro, las siguientes dimensiones (Antúnez y otros, 1992):

a) *Los objetivos generales, de etapa y área.* **¿Qué enseñar?** Añadimos, en la actualidad teniendo en cuenta la normativa, otro punto que hace referencia a las competencias básicas que se desarrollan, respondiendo a la pregunta ¿qué compentencias se desarrollan?

Hay que contextualizar los objetivos generales, de etapa y de área, así como las

competencias básicas en la realidad educativa del centro. Así, los objetivos generales se desarrollarán, tal y como establece la normativa, explicitando cuáles son las intenciones educativas, o sea, las líneas de actuación pedagógica del centro, respondiendo a interrogantes tales como ¿por qué hay que enseñar?, ¿qué hay que enseñar?, ¿para qué hay que enseñarlo? (Antúnez y otros, 1996), en un determinado centro, haciendo especial hincapié en que hay que atender a las características específicas y a las necesidades concretas del alumnado.

Así se enmarcarán los objetivos generales, de etapa y las competencias a desarrollar dentro de las competencias básicas que se proponen en el Real Decreto 1513/2006, el Decreto 230/2007 y el Decreto 428/2008, donde se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria e Infantil, respectivamente. Éstas son: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y competencia en autonomía e iniciativa personal.

Dichos objetivos y competencias generales, de etapa y de área, se contextualizaran partiendo del diseño curricular base que establece la administración educativa, pudiendo utilizar diferentes formas.

b) *Secuenciación de los contenidos*. **¿Cuándo y cómo presentar los contenidos?**

Hace algunos años, cuando hacíamos referencia a los contenidos a impartir en las aulas, relacionábamos éstos con el ámbito conceptual (Moral y otros, 2010), haciendo referencia a un aprendizaje a través de algo parecido al juego del «Trivial Pursuit» (Torres, 1996). Sin embargo, en estos momentos se destaca la importancia de enseñar habilidades y técnicas de trabajo y de ampliar el ámbito curricular al aprendizaje de procedimientos y competencias, llevando a cabo un currículum integrado (Pozuelos, 1997). Así, *es posible afirmar que el currículum pasa a ser, de una herramienta instrumental, básicamente elaborada para su traslado automático a la situación de aula, a una herramienta intelectual que, en función de sus peculiaridades experimentales e investigadoras, promueve e impulsa el desarrollo profesional de los enseñantes* (Pozuelos, 2000, p. 188). Se pretende que el alumnado adquiera la capacidad de aprender a aprender y pueda desarrollar un aprendizaje autónomo y autorregulado (LOE, 2006). A su vez, se consideran fundamentales los contenidos relacionados con la adquisición de valores, normas y actitudes sociales y democráticas, apostando así por un desarrollo global del alumnado, promoviendo un currículum inclusivo (Murillo y Hernández, 2011).

Así, es de gran importancia desarrollar las competencias relacionadas con el ámbito conceptual, procedimental y de valores, actitudes y normas. De esta forma, nuestra actual Ley Orgánica de Educación (2006) hace una apuesta fuerte por la planificación del currículum a través de las competencias básicas (Zabala y Arnau, 2007) considerando que éstas tienen un carácter básico y deben haber sido adquiridas por todos los alumnos y alumnas al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr, de esta manera, una realización personal, ejercer una ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (Moral y otros, 2010). De esta misma forma, la LOMCE (2013) se centra en las potencialidades del alumnado considerando fundamental que éstas se tengan en cuenta en la trayectoria del

alumnado a lo largo del sistema educativo apostando por un currículum basado en el desarrollo de las competencias básicas.

Los contenidos son explicitados y organizados por ciclos en los decretos de enseñanzas mínimas. Los maestros y maestras podrán optar por seguir el orden en que se presentan en el decreto, o secuenciarlo atendiendo a las características individuales de cada centro y alumno del mismo, siempre que dicha secuenciación de los contenidos en los diferentes ciclos se ajuste a los siguientes criterios (Moral y otros, 2010, p. 64):

— Respetar el desarrollo evolutivo del alumnado.
— Ajustarse a la lógica interna de las disciplinas y la estructura de las materias.
— Conectar con el conocimiento previo de los alumnos.
— Presentar de forma progresiva e interrelacionada para favorecer un aprendizaje profundo.

Existen múltiples investigaciones relacionadas con cómo secuenciar los contenidos en una programación didáctica y, por tanto, hay distintos puntos de vista y diferentes formas de llevar a cabo dicha secuenciación.

— Currículum en espiral: Según Bruner (1978, 1980, 1991), cit. por Moral y otros (2010), la clave para conseguir un buen aprendizaje y una buena comprensión se apoya en el conocimiento de la estructura básica de las materias, que está organizada en principios e ideas fundamentales que se relacionan entre sí. El dominio de la estructura de la materia es la clave para la comprensión. Así, utilizaremos mapas conceptuales o el currículum en espiral como recurso para esclarecer la estructura de contenidos.
— Globalizadora: Sugerida por Decroly (1965), cit. por Cardona (2010), se apoya en el principio de globalización planteándose la precepción de las cosas desde su totalidad para después descender a los detalles. Los principios didácticos sugeridos por Boronat (1997, p. 128) para llevar a cabo la globalización son los siguientes: presentación de los contenidos en amplias áreas, vinculadas a la experiencia de los niños; ordenación de los contenidos en centros de interés o núcleos temáticos, que se acomodan al pensamiento infantil y a sus intereses; secuenciación de los contenidos a partir de lo que parece más simple y general, con objeto de avanzar hacia una diferenciación y complejidad progresiva; e iniciación del aprendizaje a partir de la realidad concreta inmediata. Desde esta postura, se apuesta por que la secuenciación de los contenidos sea llevada a cabo por el propio estudiante, teniendo en cuenta el contexto en el cual vive y las características individuales del mismo.
— Interdisciplinariedad: Dewey (1967) hacía referencia a la necesidad de conseguir una interdisciplinariedad de los contenidos de los programas para ver su forma integrada y articulada, pues consideraba que es la forma natural de nuestro conocimiento. La interdisciplinariedad se presenta como una alternativa a la especialización, que conduce a olvidarse de la unidad del conocimiento.

c) *Opciones metodológicas.* **¿Cómo enseñar?**

Según Moral y otros (2010, p. 65), la opción metodológica debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

— Las experiencias de los alumnos, haciendo que éstas conecten con los nuevos aprendizajes.
— El principio de participación activa. Se debe buscar una metodología parti-

cipativa y activa que implique a todos los niños por igual en el aprendizaje.
— Que el ambiente de trabajo sea relajado y esté exento de tensiones y miedos que puedan bloquear el aprendizaje.
— Que se consiga el desarrollo de las competencias básicas expresadas en los decretos de enseñanzas mínimas.

De acuerdo con este autor, la opción metodológica por la que se opte, ya sea directa, colaborativa/cooperativa o apoyada en la investigación y el descubrimiento por parte del alumno, ha de tener estos principios que acabamos de exponer, y fundamentalmente debe ir encaminada a fomentar un aprendizaje significativo para los alumnos, un aprendizaje personalizado que garantice la interacción y el intercambio para hacer que el alumno se sitúe frente al aprendizaje de una manera activa.

d) *Materiales curriculares y recursos didácticos.* **¿Qué materiales voy a utilizar?**

Cada centro deberá optar por los materiales adecuados para atender las necesidades de su alumnado, teniendo en cuenta que existen multitud de propuestas en cuanto a recursos didácticos y numerosos medios tecnológicos entre los cuales el profesorado puede realizar la elección más adecuada, siguiendo la identidad de cada centro educativo.

e) *Pautas de evaluación.* **¿Cuándo y cómo voy a evaluar?**

Su finalidad es la mejora y la regulación progresiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en lo que se refiere a su planificación como a su realización. Es, por tanto, un medio para comprobar el funcionamiento de todos los componentes curriculares, así como para comprobar cómo progresa cada alumno en la consecución de los objetivos y en el grado de adquisición de las competencias básicas. Los criterios de evaluación de las áreas, expresados en los decretos de enseñanza, serán el referente fundamental para valorar el grado de adquisición de dichas competencias.

En Educación Primaria, la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será formativa y sumativa para verificar el progreso del alumno en el conjunto de las áreas. Los criterios de evaluación deben hacerse explícitos a los alumnos, para que ellos consigan desarrollar una autorregulación en su propio aprendizaje mediante la verificación de los resultados obtenidos en los procesos de evaluación formativa y sumativa.

4. EL CURRÍCULUM EN EL AULA

Basándonos en la planificación del currículum que se realiza en los documentos del centro, concretamente en el proyecto educativo, se hace visible la necesidad de programar el currículum para el aula (Ruíz Montoro, 2008). Así, la programación docente tiene gran importancia en el actual modelo curricular abierto y flexible, y corresponde al tercer nivel de concreción del currículum haciendo visible lo que realmente se enseña y aprende en las aulas.

De acuerdo con Gimeno Sacristán (1988), las funciones que debe cumplir toda programación son:

a) Hace prever y anticipar la acción que se va a desarrollar, saber adónde se quiere llegar y buscar los medios para lograrlo en un tiempo oportuno.
b) Introducir una mayor racionalidad y organización en la actividad, ayudando a eliminar el azar y las improvisaciones fortuitas.
c) Tomar decisiones y elegir entre diversas posibilidades.
d) Reflexionar sobre la selección de contenidos, su secuencia y presentación.
e) Establecer las primeras relaciones formales con los padres y, como consecuencia, las colaboraciones permanentes y profundas.

f) Hacer reflexionar continuamente a los profesores, y por ello se convierte en uno de los recursos más permanentes de formación.
g) Proporcionar una cierta seguridad a los profesores, asumiendo la programación como esquema o propuestas flexibles para actuar en la práctica.

Cuando hablamos de programación del currículum para el aula, podemos estar refiriéndonos a la programación para el curso o la programación de las unidades didácticas para un espacio de tiempo corto.

La programación de curso es una propuesta de grandes núcleos de trabajo y objetivos didácticos, que se intentan desarrollar y lograr a lo largo de todo el curso. Asimismo, debe ser un proceso contextual, dinámico y flexible que se centre en dar respuesta a la necesidad que cada niño demanda en cada situación o momento del curso (Antúnez y otros, 1993).

Las programaciones de las unidades didácticas o proyectos de trabajo son la planificación pormenorizada de lo que se va a enseñar, aprender y realizar a partir de una experiencia, contenido, o situación concreta, decidiendo lo que se persigue o intenta conseguir, determinando la secuencia a seguir y los criterios para seleccionar las tareas que nos informarán sobre lo que cada niño consigue en cada momento y a lo largo de todo el desarrollo (ECOEM, 2011).

El concepto de unidad didáctica ha ido evolucionando con el tiempo. Hemos ido desde la primera concepción de Herbart (1822), que decía que la unidad didáctica es la consecuencia de la necesidad de ordenar las materias conforme al desarrollo del pensamiento, poniendo especial énfasis en los intereses, pasando por el concepto de Dewey (1931), quien puso relevancia en el valor instrumental del conocimiento, llevándonos al concepto de Kilpatrick (1981), quien desarrolló el método por proyectos dándose a su vez el concepto de unidad de trabajo (Morrison, 1926), los centros de interés (Decroly, 1929) o la educación funcional (Bruner, 1974), todos ellos preocupándose por los intereses del niño y la organización de las tareas.

Moreno (1978) estudió las diferentes concepciones de unidad didáctica llegando a enunciar las siguientes características de las mismas:

— Apuesta por la enseñanza activa.
— Atención a las necesidades e intereses de todo el alumnado.
— Los docentes trabajan al servicio de la educación integral del alumnado.
— Búsqueda de contenidos significativos para el alumnado.
— Construcción del trabajo en torno a los ejes de contenidos facilitando la conexión de lo que se aprende con lo ya aprendido.

Las unidades didácticas tienen que dar respuesta, por tanto, al qué enseñar, cuándo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar; todo enmarcado en un tiempo delimitado.

Por tanto, las unidades de programación están configuradas por un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de una serie de competencias básicas previamente decididas en la elaboración del proyecto educativo en la etapa y el ciclo donde se desarrollen.

Una unidad didáctica ha de tener los mismos elementos que el currículum de la etapa, debiendo estar estos elementos interrelacionados y ser interdependientes.

5. CONTENIDOS

Como elementos básicos de una unidad de la programación tenemos:

— Los objetivos didácticos y competencias básicas.
— Los contenidos.
— Estrategias metodológicas y actividades de enseñanza-aprendizaje.
— Organización del espacio y del tiempo.
— Materiales curriculares.
— Momentos e instrumentos de evaluación.
— Atención a la diversidad.

Cada uno de estos elementos de la programación y la unidad didáctica serán desarrollados en los diferentes temas de la asignatura.

ACTIVIDADES	
Para afianzar los conocimientos podemos llevar a cabo algunas actividades motivadoras que nos ayuden a comprender e interiorizar los contenidos; siempre se encontrarán abiertas a posibles cambios y podrán añadirse tantas como sean necesarias o se consideren más adecuadas a las necesidades y características del alumnado al cual vayan dirigidas.	
De discusión	**De reflexión**
• **Actividad 1.** Búsqueda de la legislación que hemos utilizado en el tema para conocer dicha legislación básica para el desarrollo de la práctica docente, de tal forma que podamos indagar en los contenidos, competencias y documentos necesarios en la Educación Infantil y Primaria para la planificación del currículo. • **Actividad 2.** Búsqueda de proyectos educativos en páginas webs de centros para comprobar que cumplen los requisitos de la normativa y reflexión de los mismos. • **Actividad 3.** Construcción de un proyecto educativo. • **Actividad 4.** *Role-playing* de un centro educativo que tiene que elaborar un proyecto educativo. Pasos que han de seguir. • **Actividad 5.** Búsqueda de programaciones didácticas en la red. • **Actividad 6.** Construcción de una definición de programación didáctica y unidad didáctica. • **Actividad 7.** Búsqueda de las competencias básicas y diferencia entre éstas y los objetivos.	• Elaboramos un esquema o índice de los puntos que debe tener nuestra programación didáctica y nuestra unidad didáctica, justificando el porqué de cada punto.

PARA SABER MÁS

Normativa utilizada en el tema y material bibliográfico que se encuentra recogido en las referencias bibliográficas.

Ministerio de Educación:
http://www.mec.es

Ministerio de Educación, sistema educativo:
http://www.mec.es/mecd/sistema_educativo/index.html

Ministerio de Educación, centros escolares:
http://www.mec.es/mecd/centros_escolares/index.html

Ministerio de Educación, formación del profesorado:
http://www.mec.es/educa/formacion-profesorado/index.html

Centro Nacional de Información y Comunicación educativa (CNICE):
http://www.cnice.mec.es/

Organización y gestión educativa:
http://www.oge.net/

EducaRed:
http://www.educared.net/

EducaWeb:
http://www.educaweb.com/

4

El desarrollo del currículum en el aula inclusiva

INMACULADA GÓMEZ HURTADO

Se trata de desarrollar estrategias de personalización de la enseñanza, es decir, encontrar maneras de garantizar a todos los alumnos las mismas oportunidades.

CUADRADO GORDILLO, 2011

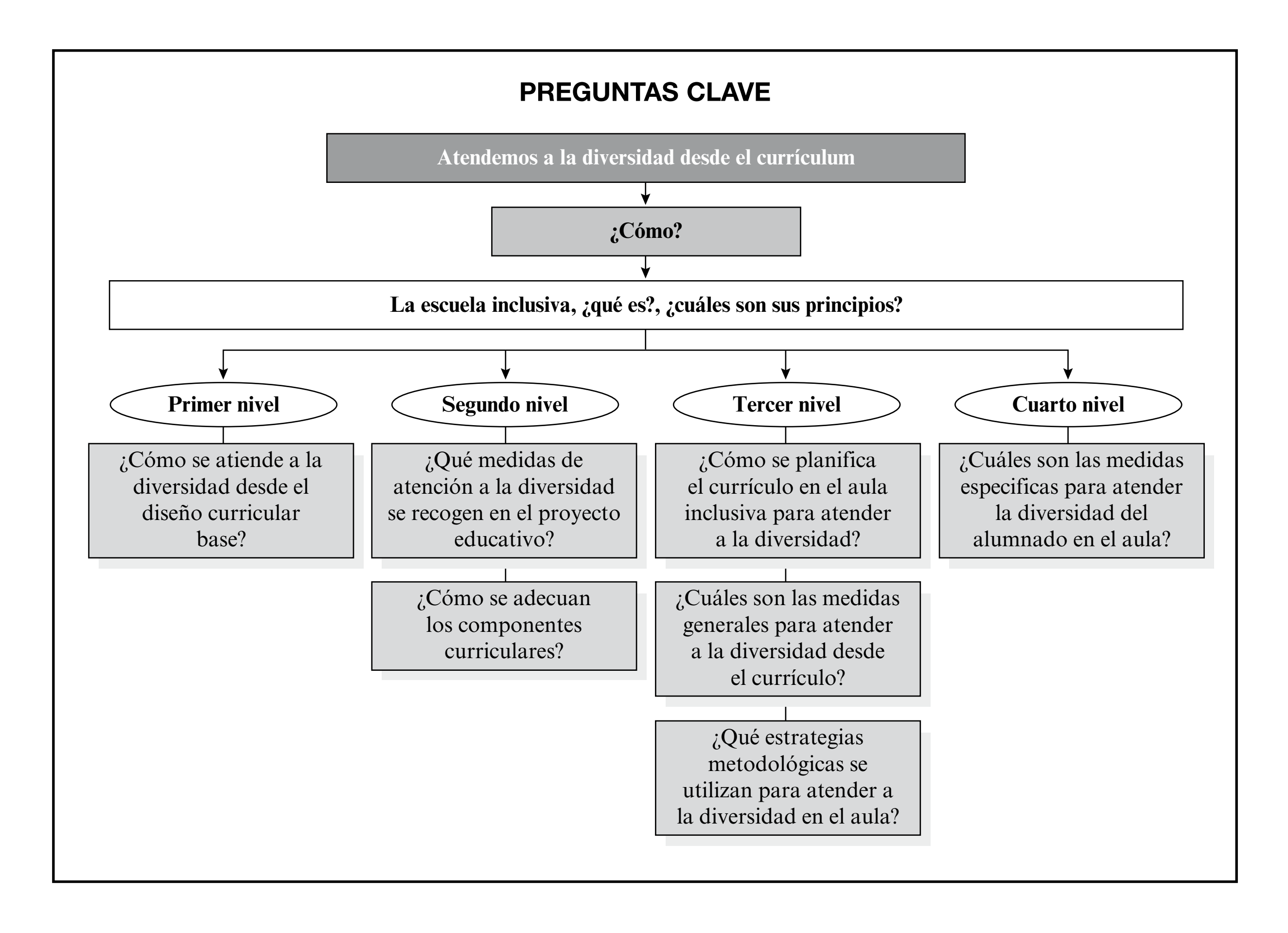
RESUMEN

La diversidad es una característica que ha existido siempre en nuestras aulas. Tras numerosos cambios en la forma de entender la educación para la diversidad, en estos momentos se intenta impulsar la inclusión escolar como forma de entender la educación.

Así, el currículum, hoy, es desarrollado en aulas que se caracterizan por ser diversas y en las cuales se apuesta por la inclusión como manera de atender a la diversidad de la misma. Para ello, se utilizan diferentes estrategias para planificar el currículum atendiendo a las necesidades del alumnado y a la propia idiosincrasia de los mismos, estrategias que aparecen ligadas a los diferentes niveles de concreción curricular.

ABSTRACT

Diversity is a characteristic that has always existed in our classrooms. After numerous changes in the way of understanding education for diversity we are now trying to promote school inclusion as a way of understanding education. Thus, the curriculum today that is developed in classrooms is characterized by being diverse in that it´s committed to inclusion as a way to address diversity. To do this different strategies for planning the curriculum and addressing the needs of students and the idiosyncrasy of the same strategies that are linked to different levels of curricular formation are used.



PARA EMPEZAR A PENSAR

— Les mostramos al alumnado un vídeo relacionado con la educación intercultural, la educación especial o algún centro con desventaja sociocultural para que la diversidad esté más patente, aunque todos los centros sean diversos.
El vídeo puede ser elegido, entre otros:

- Hiyab: http://www.youtube.com/watch?v=1OTcXyEhr_o.
- Contexto desfavorecido: http://www.youtube.com/watch?v=niRb0yx68VQ.
- ¿Integración o inclusión?: http://www.youtube.com/watch?v=QmvO4zbkUoc, etc.

— O les mostramos diferentes centros, bien sea en vídeos o mediante una narración, con diferentes contextos y alumnado.
— Reflexionamos en gran grupo: ¿Existe el mismo proyecto educativo en todos los centros? ¿Es el mismo currículum para todos? ¿Cómo atendemos a las características de cada centro? ¿Qué estrategias metodológicas utiliza cada uno de ellos? etc.

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos frente a una sociedad que reclama la atención a la diversidad de todas las personas que la componemos. Cada persona tiene sus propias características individuales que le hacen ser único e irrepetible, una idiosincrasia que le permite ser diferente y construir así la diversidad cada vez más emergente en nuestra realidad social y educativa.

Escuela y sociedad son realidades que funcionan de forma permeable, es decir, ambas se dirigen hacia los mismos objetivos y metas y, además, se enfrentan a las mismas circunstancias en cada momento de la historia de nuestra sociedad. Así, la escuela, en estos momentos se encuentra ante la difícil pero no imposible meta de atender a las necesidades y características no sólo de todo su alumnado, sino de todas las personas que componen la comunidad educativa (Díez y Flecha, 2010). Por tanto, es de vital importancia en las escuelas la colaboración de las familias y de toda la comunidad para aspirar al éxito en cualquier proyecto educativo, y así se hace más necesaria cuando la diversidad se hace presente en la misma (Flecha y Ortega, 2012).

Nuestras escuelas siempre han sido diversas porque las personas, como hemos dicho, siempre hemos sido diferentes. Sin embargo, siempre se ha intentado crear grupos homogéneos donde las diferencias fueran menos que las características comunes entre el alumnado y todas las personas que componen la comunidad educativa; la diferencia en estos momentos se encuentran en que cada día las escuelas son más heterogéneas porque se encuentran con personas de diferentes culturas, religiones, capacidades, género, clase social, etc., y la equidad en la educación se hace más importante (Ainscow, 2013).

Nos dirigimos así hacia una escuela con una clara función educativa y social, favorecedora del desarrollo integral de todos sus alumnos, según sus propias características personales. En definitiva, una escuela abierta a la diversidad (Miles y Ainscow, 2010).

En nuestra comunidad autónoma podemos destacar dos leyes que han supuesto un gran avance para la atención a la diversidad en el marco educativo y social de las personas según sus características. Por una parte, ha supuesto un gran avance la Ley 1/1999, de 31 de marzo, de Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía, donde se delimita el marco global de la atención a las personas con discapacidad a lo largo de su vida, así como el acceso no sólo a la educación, sino a la vivienda, el transporte, la comunicación, el trabajo, el ocio y el deporte. Y, por otro lado, la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, en la cual se establece como objetivo general mejorar y complementar las condiciones de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales por razón de sus capacidades no sólo de tipo físico, psíquico o sensorial, sino también asociadas

a condiciones personales de sobredotación intelectual o circunstancias sociales o culturales. Esta última es desarrollada en cada comunidad autónoma con decretos y órdenes como el Decreto 147/2002, de 14 de mayo; las órdenes de 19 de septiembre de 2002 y el decreto 167/2003, de 17 de junio, en Andalucía.

Otro paso hacia la atención a la diversidad es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la cual hace referencia a garantizar una educación común para todos los alumnos y la atención a la diversidad como principios fundamentales de la enseñanza básica, y cuando la diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes. En este sentido, dicha ley establece que las administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general (preámbulo de la ley).

Asimismo, la LOMCE (2013, art. 1) hace referencia a la lucha por un sistema educativo que abogue por la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la no discriminación y la accesibilidad universal, y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

Todo esto se concreta en cada una de las comunidades con órdenes y decretos que suponen un avance en la búsqueda de una escuela inclusiva, normativa que regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros, y que tiene por objeto la regulación y desarrollo de las medidas y programas de atención a la diversidad del alumnado en la educación básica en Andalucía, como la orden del 25 de julio de 2008 en Andalucía.

La escuela actual, por tanto, tiene que hacer frente a un nuevo reto: la atención a la diversidad, lejos de planteamientos homogeneizadores. Debemos considerar la diversidad como un valor, como una cultura que respeta la diferencia, que impregna a toda la comunidad educativa, sin excluir a ninguno de sus miembros (Ainscow, Booth y Dyson, 1996).

2. ATENDER A LA DIVERSIDAD DESDE LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Atender a la diversidad desde el currículum significa apostar por una escuela inclusiva la cual lleva consigo una educación de calidad para todos y todas sin excepciones. Desde la inclusión escolar se considera la escuela como motor de cambio social y de actitudes, basada en la igualdad y la democracia, donde la diversidad es un valor que nos permite concebir que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación y pueden ser partícipes de la misma (Ainscow y otros, 2006).

La inclusión escolar se define como un proceso orientado a dar respuesta a la diversidad de características y necesidades de todo el alumnado avanzando hacia una educación de calidad para todos (Murillo y Hernández, 2011, p. 17). Es cierto que hoy todavía en muchos países se relaciona la inclusión con alumnado con necesidades educativas especiales; sin embargo, cada vez más se asume la diversidad entre todo el alumnado (Ainscow, 2007) y se rechazan políticas, culturas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión (Parrilla y Susinos, 2004, p. 196). Así, se defiende una filosofía basada en una educación eficaz para todos (Arnáiz, 2002), tomando una postura educativa que se sitúa más allá de la integración escolar, ya que conlleva, como hemos dicho, una respuesta a todo el alumnado (Jiménez y Vilà, 1999, p. 171).

Estamos hablando de una nueva escuela, preocupada por la educación de todos sus alumnos, por su desarrollo de acuerdo a sus características personales y las de su entorno, una escuela abierta a la diversidad y que sea fruto del compromiso y la reflexión de toda la comunidad educativa que interviene y trabaja en ella (Pujolàs, 2001).

Como dicen Murillo y Hernández (2011), desde sus orígenes hasta la actualidad el concepto de inclusión escolar o educación inclusiva ha sufrido

grandes avances. De esta forma, mientras que en la educación el proceso de inclusión, en un primer momento, fue asociado a la integración de alumnos con algún tipo de discapacidad en la escuela común, dicha concepción era errónea y confusa, ya que equilibraba en la misma posición el término inclusión al término integración. Sin embargo, en la actualidad resalta el concepto tal cual surge de inclusión en educación, una nueva visión de la educación que pone su foco en las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos, ya sean éstas de raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual.

La escuela inclusiva parte de los principios en los que se apoya la integración escolar, principios que eran ya enunciados por Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, y que se consideran la base hoy de la atención a la diversidad:

- **Principio de normalización.** La normalización es un movimiento socialeducativo que tiene como propósito la mejora de la calidad de vida de las personas que hasta el momento se han considerado «diferentes», bien sea por su cultura, raza, etnia, capacidad, o características personales; no buscando que éstos lleguen a ser «normales» (normal como promedio), sino conociendo sus características individuales y sus necesidades para poder dar una respuesta adecuada a sus demandas educativas y sociales. Toma en cuenta por primera vez las diferencias de cualquier carácter (Carbonell, 1996; Jiménez y Vilà, 1999; Illán y Arnáiz, 1996).
- **Principio de sectorización.** En el contexto educativo, este principio implica, desde el punto de vista del alumno, el derecho a que el sistema educativo responda a su contexto personal, familiar, de residencia, etc., y en cuanto a la organización, el evitar los desplazamientos de dichos sujetos a lugares lejanos a su entorno geográfico (Jiménez y Vilà, 1999). En ese sentido se debe dar la desintitucionalización de los servicios de educación especial, con el fin de integrarlos a la escuela ordinaria y ofrecer en el interior de la misma la atención educativa a personas con todo tipo de «diferencias».
- **Principio de integración.** Se entiende como un proceso mediante el cual se pretende unificar la educación obligatoria y la especial con la intención de ofrecer un conjunto de servicios a todo el alumnado, según sus características personales (Solá y López, 2000, p. 18).
- **Principio de individualización.** Hace referencia a que todos los profesionales que intervengan en la educación de un niño o niña deben conocer sus características y necesidades para darle una respuesta educativa adaptada a este mismo, apoyándolo con los recursos y materiales que sean necesarios. Según la FEAPS[1], el principio de individualización consiste en *«respetar a cada persona, sus necesidades, su propio ritmo, su opinión..., y teniendo en cuenta que ningún método ni organización debe estar por encima de las personas, sino que con cada persona ha de construirse el método que se ajuste a sus necesidades y condiciones».*

Los principios en los que se basa la escuela inclusiva, fundamentados en los anteriores, son enunciados por Stainback y Stainback (1990), citados por Jiménez y Vilà (1999, pp. 172-173), y entre ellos encontramos el establecimiento de una filosofía basada en el principio democrático e igualitario, seguir el principio de las proporciones naturales, incluir a todas las personas implicadas en la educación en la planificación y toma de decisiones, desarrollar redes de apoyo, integrar a toda la comunidad educativa, adaptar el currículum a las necesidades y mantener la

[1] El movimiento FEAPS es un movimiento asociativo en favor de las personas con discapacidad intelectual. Está articulado en federaciones, una por cada comunidad autónoma, y su misión es mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y de sus familias.

flexibilidad en las estrategias y planificación curricular.

Todos estos principios los englobamos en cuatro que consideramos que llevan consigo la filosofía de inclusión escolar que defendemos. Por esto, proponemos que los principios fundamentales de la inclusión escolar, después de la revisión de su definición y de los principios propuestos, sean:

— **Principio de igualdad:** todos los niños tienen derecho a la educación.
— **Principio de accesibilidad:** todos los niños deben ser atendidos según sus necesidades en la escuela, y ésta debe estar preparada para ello.
— **Principio de individualidad:** todos los niños son diferentes, pero sus diferencias son su riqueza, ya que les hace ser únicos y esto contribuye a que la escuela sea diversa, y esa diversidad produce el más eficaz desarrollo de todos.
— **Principio democrático:** la inclusión escolar es un deber, no debe dejarse en la voluntad de cada profesional, ya que sólo con la inclusión escolar podemos hacer realidad el derecho fundamental de educación de todos los niños.

En definitiva, nosotros creemos que la inclusión escolar puede ser el enclave para construir una adecuada educación en la diversidad, una educación que definen Jiménez y Vilà (1999, p. 199) como «*un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales*».

3. ATENDER A LA DIVERSIDAD DESDE MEDIDAS ORGANIZATIVAS, CURRICULARES Y DIDÁCTICAS INCLUSIVAS

En nuestros días, nuestras leyes educativas vigentes, y el desarrollo normativo de las mismas en nuestra comunidad autónoma, hacen referencia a los principios básicos de las etapas de Educación Infantil y Primaria, poniendo especial énfasis en la adquisición de las competencias básicas a las que se refiere el artículo 38 de esta Ley, en la atención a la diversidad del alumnado, la detección de las dificultades de aprendizaje tan pronto como se produzcan y la relación con las familias para apoyar el proceso educativo de sus hijos (art. 146, LEA, 2007). De esta forma, con objeto de hacer efectivos los principios de educación común y de atención a la diversidad sobre los que se organiza el currículum de la educación básica, los centros dispondrán de las medidas de atención a la diversidad, tanto organizativas como curriculares, que les permitan, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas y una atención personalizada al alumnado en función de sus necesidades (art. 2, Orden 25/7/2008).

La Orden del 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía, señala que la atención a la diversidad será llevada a cabo teniendo en cuenta (art. 2, Orden 25/7/2008):

— Se concibe la atención a la diversidad como pauta ordinaria de la acción educativa en la enseñanza obligatoria.
— Se favorecerá una organización flexible, variada e individualizada de la ordenación de los contenidos y de su enseñanza.
— Las medidas de atención a la diversidad que se apliquen estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado, a conseguir que alcance el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y a la adquisición de las

competencias básicas y de los objetivos del currículo establecidos para la Educación Primaria y la Educación Secundaria obligatoria, garantizando así el derecho a la educación que les asiste.

- Se establecerán los mecanismos adecuados y las medidas de apoyo y refuerzo precisas que permitan detectar las dificultades de aprendizaje tan pronto como se produzcan, y superar el retraso escolar que pudiera presentar el alumnado, así como el desarrollo intelectual de éste con altas capacidades intelectuales.
- Las medidas curriculares y organizativas para atender a la diversidad deberán contemplar la inclusión escolar y social, y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que impida al alumnado alcanzar los objetivos de la educación básica y la titulación correspondiente.
- El marco habitual para el tratamiento del alumnado con dificultades de aprendizaje, o con insuficiente nivel curricular en relación con el del curso que le correspondería por edad, es aquel en el que se asegure un enfoque multidisciplinar, asegurándose la coordinación de todos los miembros del equipo docente que atienda al alumno y, en su caso, de los departamentos o de los equipos de orientación educativa.
- El sistema educativo público de Andalucía garantizará el acceso y la permanencia en el sistema educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, entendiendo por tal el alumnado con necesidades educativas especiales, el que se incorpore de forma tardía al sistema educativo, el que precise de acciones de carácter compensatorio y el que presente altas capacidades intelectuales.
- Los centros establecerán medidas de detección y atención temprana durante todo el proceso de escolarización, con el objeto de que el alumnado que la requiera alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional.
- Los centros docentes dispondrán de autonomía para organizar los recursos humanos y materiales que se les asignen de acuerdo con la planificación educativa, con objeto de posibilitar la atención a la diversidad de su alumnado en el marco de lo establecido en la presente orden.

3.1. Las medidas organizativas para atender a la diversidad

Las medidas organizativas para atender a la diversidad estarán sujetas a la normativa establecida en cada una de las comunidades autónomas. En su mayoría, los centros docentes podrán optar por diferentes medidas de atención a la diversidad, tanto organizativas como curriculares, permitiéndoles el ejercicio de la autonomía, una organización flexible de las enseñanzas y una atención personalizada al alumnado en función de sus necesidades tal y como especifica la LOE y la LOMCE.

Así, apoyándonos en el RD 1513/2006, los centros docentes dispondrán de autonomía para organizar las medidas de atención a la diversidad, entre las que podrán considerar la realización de diferentes estrategias como las que explicitan algunos decretos autonómicos tales como el 230/2007 (art. 15) de Andalucía: *«los centros docentes dispondrán de autonomía para organizar las medidas de atención a la diversidad, entre las que podrán considerar la realización de agrupamientos flexibles y no discriminatorios, los desdoblamientos de grupos, el apoyo en grupos ordinarios, los programas y planes de apoyo, refuerzo y recuperación y las adaptaciones curriculares».*

Asimismo, la Orden de 25 julio de 2008, dedica el capítulo dos a las actuaciones y medidas de atención a la diversidad, y para ello hace hincapié en la autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar otras medidas de atención a la diversidad y de fomento de la igualdad entre sexos que sean necesarias. Además, añade que se prestará especial atención durante toda la enseñanza básica a las estrategias

de apoyo y refuerzo de las áreas o materias instrumentales de lengua castellana y literatura, lengua extranjera y matemáticas, teniendo el profesorado en consideración en las programaciones de los contenidos y actividades las diversas situaciones escolares y las características especificas del alumnado al que atiende. Se establece también que la atención al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo se realizará ordinariamente dentro de su propio grupo. Cuando dicha atención requiera un tiempo o espacio diferente, se hará sin que suponga discriminación o exclusión de dicho alumnado.

Esta orden, en el artículo 6, describe las medidas de atención a la diversidad de carácter general para la enseñanza obligatoria, y así establece que los centros que imparten enseñanza obligatoria adoptarán las medidas de atención a la diversidad de su alumnado que consideren más adecuadas para mejorar su rendimiento académico y minimizar las situaciones de fracaso escolar.

Las medidas de atención a la diversidad que adopte cada centro docente formarán parte de su proyecto educativo. La dirección del centro designará al profesorado responsable de la aplicación de las mismas.

Con carácter general, los centros docentes harán una propuesta de organización académica para la atención a la diversidad que podrá comprender las siguientes medidas (art. 6, Orden 25/7/2008):

a) **Agrupamientos flexibles para la atención al alumnado en un grupo específico.** Esta medida, que tendrá un carácter temporal y abierto, deberá facilitar la integración del alumnado en su grupo ordinario, y en ningún caso supondrá discriminación para el alumnado más necesitado de apoyo.
b) **Desdoblamientos de grupos en las áreas y materias instrumentales,** con la finalidad de reforzar su enseñanza.
c) **Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor dentro del aula,** preferentemente para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos en los casos del

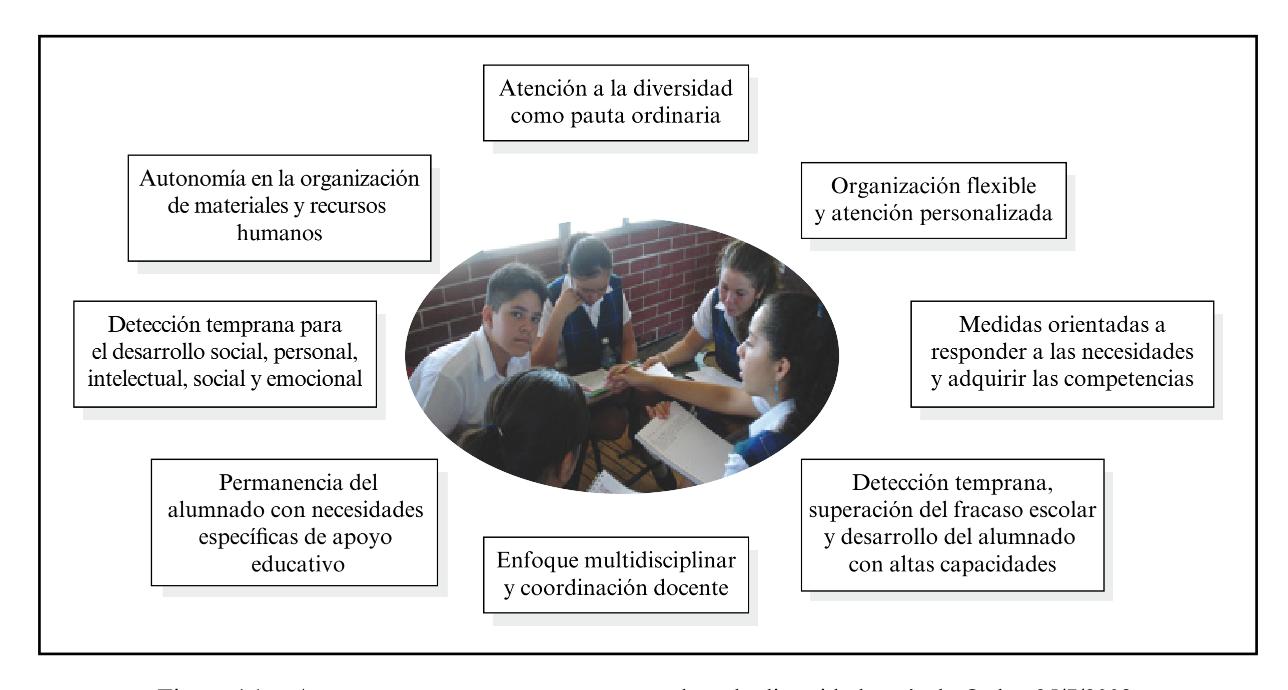


Figura 4.1.—Aspectos a tener en cuenta para atender a la diversidad según la Orden 25/7/2008.

alumnado que presente un importante desfase en su nivel de aprendizaje en las áreas o materias de lengua castellana y literatura y de matemáticas.

d) **Modelo flexible de horario lectivo semanal,** que se seguirá para responder a las necesidades educativas concretas del alumnado.

Esta misma orden especifica las medidas concretas a seguir en las diferentes etapas de la educación obligatoria, siempre dejando abierto el abanico para favorecer la autonomía y flexibilidad de cada centro.

3.2. Las medidas curriculares y didácticas para atender a la diversidad

Cuando hablamos de las medidas curriculares y didácticas para atender a la diversidad debemos hacer referencia a los diferentes niveles de concreción curricular y a los elementos curriculares que hemos estudiado en el tema anterior.

Así, tal y como vemos en la normativa, podemos encontrar medidas generales, las cuales se llevan a cabo en los tres primeros niveles de concreción curricular y, medidas especificas, que son las que corresponde al cuarto nivel de concreción curricular, siendo éste los programas de atención a la diversidad específicos que se recogen en la Orden del 25/7/2008.

El primer nivel de concreción curricular hace referencia al currículum establecido en los decretos de enseñanzas mínimas y las órdenes que lo desarrollan en cada comunidad autónoma. En este nivel no se pueden realizar cambios, pero es un documento que planifica el currículum de forma abierta y flexible, invitando a cada centro a poder ejercer su autonomía y concretar el mismo según sus características en el segundo nivel curricular, el proyecto educativo.

Así, se apuesta por un modelo curricular que hace posible la atención a la diversidad del alumnado, estructura curricular que se caracteriza por (Marchena, 2001; Fundación ECOEM, 2011):

— **Único y prescriptivo.** Todo el alumnado participa de un marco de referencia común. Este currículo único tiene carácter prescriptivo, es decir, de obligado cumplimiento y punto de referencia para toda la actividad educativa.
— **Abierto y flexible.** El grado de concreción del currículum posibilita un amplio margen de acción, para que sea completado y desarrollado por los equipos docentes y las comunidades educativas donde se incardina el centro. Permite el ajuste a las singularidades de cualquier contexto educativo, dando la opción a diversos desarrollos y programaciones curriculares.
— **Descentralizado y contextualizado.** Reconocimiento de un mayor grado de autonomía en la toma de decisiones educativas acompañadas de un incremento en la responsabilidad compartida en la gestión y el desarrollo de programas educativos. Conlleva a la existencia de un currículum estructurado en distintos niveles de competencia y concreción, desde la responsabilidad del estado a las del docente y los centros, pasando por las comunidades autónomas.
— **Sistémico.** Todos los elementos que los componen se hallan estrechamente vinculados, generando la modificación de uno de ellos cambios en los demás. Todo ello en la búsqueda del equilibrio, coherencia y eficacia de los mencionados elementos.
— **Científico.** Sustenta la práctica educativa en un currículum fundamentado en las aportaciones de las ciencias que fundamentan la educación y otros campos del saber humano.
— **Profesionalizador.** Instrumento de trabajo para que los docentes desarrollen y revisen sus prácticas educativas. Todo ello, sobre la base de sus características de currículum científico y contextualizado.

Destacamos de este **primer nivel de concreción curricular** que es el diseño marco del currículum desde el cual debe partir la planificación del mis-

mo en los diferentes niveles, siempre abogando desde éste por la autonomía organizativa y funcional de los centros como forma de atender a la diversidad. Hacemos especial hincapié que aunque tenemos un currículum único y prescriptivo, éste es abierto y flexible y, por tanto, hoy los objetivos, competencias y contenidos son generales, de forma que pueden ser adaptados a las necesidades de nuestro alumnado, y la metodología y la evaluación están abiertas a diferentes estrategias; así, hemos pasado de un currículum prescriptivo y obligatorio a un currículum común pero comprensivo.

Estas características permiten que el currículum pueda ser adaptado en el segundo nivel de concreción curricular, como se explica ut supra, teniendo en cuenta las características sociales, culturales, económicas y personales del centro, el contexto y las características individuales de cada alumno.

El **segundo nivel de concreción curricular,** como hemos dicho, hace referencia a la planificación del currículum en el proyecto educativo. Gracias a la autonomía otorgada a los centros, atendemos a la diversidad desde este nivel adecuando el currículum a las características individuales del alumnado del centro y del contexto en el cual éste se desarrolla.

Así, en cuanto a los objetivos, competencias básicas y contenidos, atendemos a la diversidad (Jiménez y Vilà, 1999):

- — Redefiniendo los objetivos generales y las competencias básicas teniendo en cuenta los rasgos de identidad que se recogen en este mismo documento y el alumnado con necesidades especificas de apoyo educativo.
- — Estableciendo prioridades pertinentes entre objetivos, competencias básicas y contenidos. Éstos se reordenan según las necesidades del centro concreto. Deben estar relacionados entre sí para que a través de los contenidos se adquieran las competencias y se lleguen a alcanzar los objetivos.
- — Desarrollando y matizando los contenidos del decreto.
- — Introduciendo objetivos y contenidos según la propia realidad.
- — Secuenciando los objetivos, las competencias y los contenidos de modo que se favorezca la reelaboración progresiva para la participación del alumnado con necesidades especificas de apoyo educativo.

Por tanto, los objetivos y contenidos están en un continuo proceso de cambio, ya que se van modificando en función de las necesidades que vayan surgiendo. Se parte de lo más elemental y no se abandonan, sino que están presentes en todo momento. Lo que se pretende es alcanzar los objetivos generales y adquirir las competencias sea cual sea la forma; por esto el proyecto Educativo debe estar en un proceso continuo de cambio.

Por otro lado, en este proyecto educativo, para atender a la diversidad se describirá la metodología a llevar a cabo por el centro, la cual se basará en el establecimiento de criterios comunes, la apuesta por procedimientos y estrategias didácticas comunes, el desarrollo del aprendizaje significativo y constructivo, el establecimiento de criterios para la selección de las actividades del aula, el desarrollo de la colaboración, establecimiento de criterios para las adaptaciones metodológicas, la selección de materiales beneficiosos para atender a las necesidades de cada alumno o alumna y el establecimiento de criterios para la selección, elaboración y adaptación de materiales del aula.

En cuanto a la organización didáctica, según González Manjón (1993), habrá que:

- — Valorar la posibilidad de introducir modificaciones físico-ambientales facilitadoras del uso de dependencias e instalaciones por todos.
- — Señalizar las dependencias e instalaciones para facilitar su uso.
- — Distribuir espacios teniendo en cuenta necesidades de acceso y criterios pedagógicos.
- — Planificar espacios y tiempos de uso común con criterios funcionales.

— Establecer criterios pedagógicos y funcionales de adscripción de grupos y alumnos. (Buscar el equilibrio desde el criterio de heterogeneidad. No caer en el error de convertir el curso C o D en el cajón desastre y menos llevar la tutoría al novato. Además, las expectativas del profesor son 0, lo que repercute en su labor.)
— Definir coordinaciones básicas.

Asimismo, en cuanto a la evaluación, según Jiménez y Vilà (1999), debemos:

— Adecuar los criterios de evaluación del decreto.
— Introducir criterios de evaluación según la propia realidad y rasgos de identidad del centro.
— Secuenciarlos atendiendo a la propia realidad educativa y sociofamiliar.
— Elaborar criterios orientativos de promoción de ciclo.
— Elaborar criterios para la evaluación del contexto.
— Seleccionar técnicas e instrumentos de evaluación variados y versátiles.
— Prever adaptaciones para la evaluación de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.
— Seleccionar instrumentos para la evaluación del contexto.
— Definir estrategias claras para la detección y valoración de necesidades especificas de apoyo educativo (necesidades educativas especiales).

El **tercer nivel de concreción curricular** corresponde con la programación didáctica que según el Decreto 230/2007, el Decreto 428/2008 y la Orden de 10 de agosto de 2007 establecen que *serán los equipos de ciclo quienes desarrollarán las programaciones didácticas de las áreas que correspondan al mismo, incluyendo las distintas medidas de atención a la diversidad que pudieran llevarse a cabo. [...] se tendrán en cuenta las necesidades y características del alumnado, la secuenciación coherente de los contenidos y su integración coordinada en el conjunto de áreas [...] El profesorado de los respectivos equipos de ciclo desarrollará su actividad docente de acuerdo con dichas programaciones*.

Consideramos, por tanto, que la programación didáctica es una medida curricular más para dar respuesta a la heterogeneidad de nuestro alumnado (Marchena, 2001).

Todos los elementos curriculares que componen tanto la programación como la unidad didáctica pueden ser adecuados para atender a la diversidad del alumnado (Jiménez y Vilà, 1999).

— *Objetivos, competencias* y *contenidos:* deben ser los mismos para todo el alumnado.
— Las *actividades* pueden ser elaboradas con diferentes niveles de dificultad y de forma que puedan ser resueltas de diferentes formas.
— La *metodología* es el elemento que más nos permite atender a la diversidad. Sin embargo, es el elemento más desatendido por el profesorado. Existen multitud de estrategias metodológicas y agrupamientos para atender a la diversidad, algunos de los cuales veremos un poco más adelante. Entre las estrategias metodológicas que podemos resaltar para atender a la diversidad se encuentran:

  • Introducir y utilizar el sistema de comunicación del alumnado con necesidades educativas especiales. (Adaptarse a su medio de comunicación. Ejemplo, lenguaje de signos.)
  • Seleccionar para toda el aula las técnicas y estrategias, que, siendo especialmente beneficiosas para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, sean útiles para todo el alumnado. (Ejemplo, utilizar técnicas como el pictograma para la lectoescritura que favorece al niño con necesidades específicas de apoyo educativo y además beneficia al resto.)
  • Potenciar el uso de técnicas y estrategias que favorezcan la experiencia directa, la reflexión y la expresión. (Todo aquello que

manipulen de forma directa porque asimilan mejor. Para todos los niños es mejor la experiencia directo, no sólo para los que tienen necesidades específicas de apoyo educativo. Ejemplo: para dar los animales, partir de las mascotas de los niños.)
   • Potenciar el uso de técnicas que promuevan la ayuda entre alumnos, consiguiendo que los que tengan necesidades específicas de apoyo educativo, tengan una participación activa. Métodos cooperativos, tutorías entre iguales, etc.
   • Tener en cuenta en la presentación de los contenidos aquellos canales de información más adecuados para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. (Mapa conceptual previamente a la unidad. Si tenemos niños sordos, utilizamos lo visual; ciegos, lo manipulativo y lo auditivo, etc.)
   • Utilizar estrategias para centrar o focalizar la atención del grupo.
   • Diseñar actividades amplias que tengan diferentes grados de dificultad. (Diferentes niveles, actividades flexibles.)
   • Establecer momentos en los que concluyan diferentes actividades dentro del aula. (Actividades paralelas.)
   • Etcétera.

— Los materiales: diversificados. Materiales que den respuesta a las características de todo el alumnado, que no sean sexistas, ni xenófobos, que estén adaptados a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
— Los agrupamientos: gran grupo, pequeño grupo, pareja…
— La evaluación: adaptar y diversificar técnicas e instrumentos para la evaluación. Podemos hablar de diferentes instrumentos dentro de una misma técnica (ejemplo, examen: instrumento a desarrollar, preguntas cortas, test, etc.). Las condiciones para todo el alumnado tienen que ser las mismas (ejemplo, si el examen es escrito, para el deficiente visual también debe serlo, siempre adaptado).

Adentrándonos en la atención a la diversidad mediante diferentes formas de planificar el currículum, nos sumergimos en las últimas respuestas descritas por multitud de investigadores educativos que se preocupan porque la atención a la diversidad sea una realidad en las aulas. Así, encontramos diferentes formas de entender la educación que llevan a una organización específica del currículum dentro del aula que sirven para atender a la diversidad desde aquél. Entre ellas vamos a destacar las siguientes que serán desarrolladas en el capítulo 6:

— Agrupamientos flexibles.
— Trabajo cooperativo.
— Trabajo por rincones.
— Talleres.
— Proyectos de trabajo.
— Diferenciación por niveles de aprendizaje.
— Apoyo dentro del aula.
— Tutorías.

Por otro lado, siguiendo con Jiménez y Vilà (1999), Aincow (2001), Arnáiz (2003), López Melero (2004), etc., existen diferentes técnicas de individualización para atender a la diversidad desde la metodología, descritas también en el capítulo 6:

— Plan de trabajo.
— Contrato de aprendizaje.
— Agendas: Individual.

Asimismo, encontramos también **métodos cooperativos** que propician la atención a la diversidad en el aula desde el currículum, concretamente desde la metodología (expuestos en el capítulo 6).

— Equipos de aprendizaje por divisiones.
— Grupos de indivualización.
— Torneos de equipos de aprendizaje.
— Rompecabezas (Jigsaw).
— Grupos de investigación.

Por otro lado, encontramos las **tutorías entre iguales** como estrategia metodológica también para atender a la diversidad, explicada en el capítulo 6.

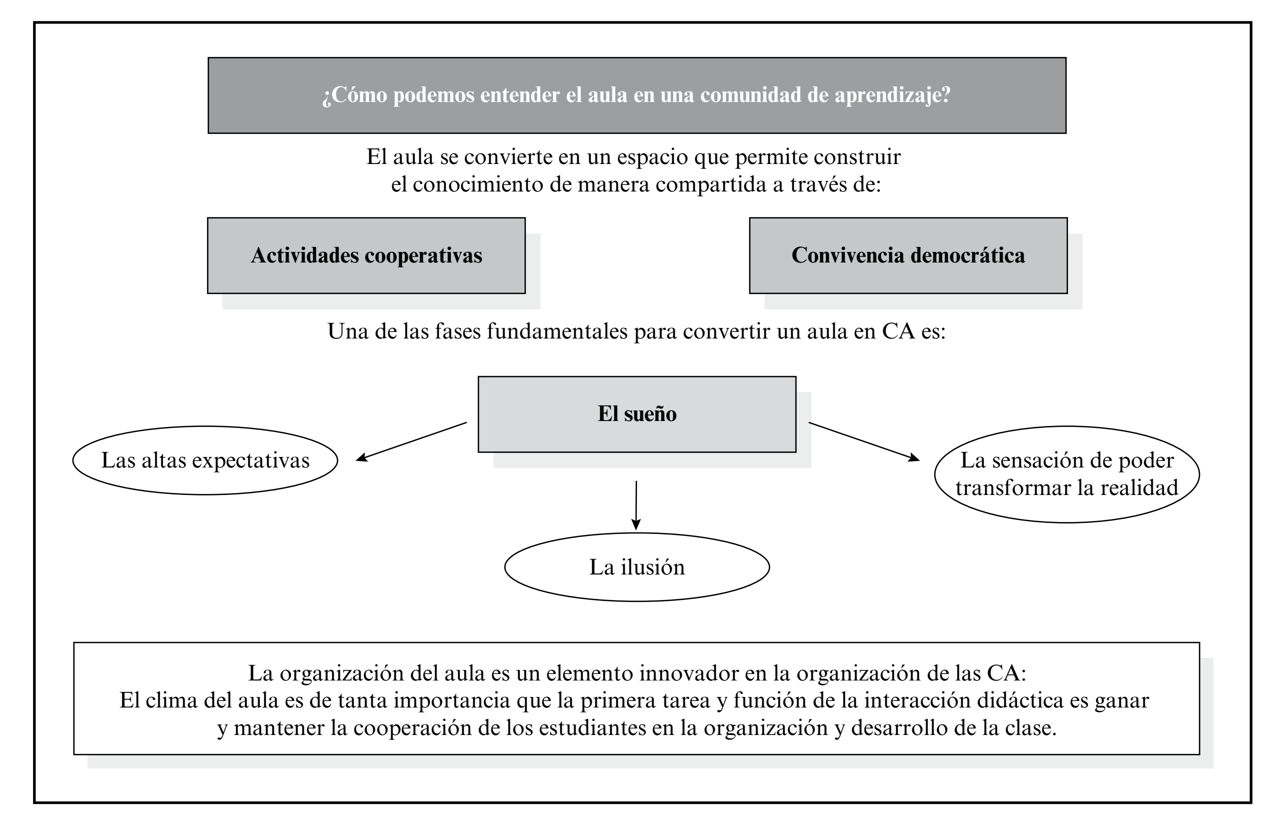


Figura 4.2.—¿Cómo entendemos el aula en una comunidad de aprendizaje?

Muchas de estas estrategias metodológicas se relacionan con rasgos de identidad de los centros, es decir, las creencias sobre la educación de cada centro están relacionadas con las estrategias que utiliza. Así, en estos momentos encontramos dos formas de entender la educación que no son exclusorias una de la otra, sino que pueden complementarse, y que ambas han sido comprobadas como buenas prácticas para atender a la diversidad en la escuela. Éstas son:

Comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje pretenden *«alcanzar una sociedad de la información para todas las personas mediante la aceleración del aprendizaje. Se trata de que el alumnado pueda alcanzar resultados educativos iguales o superiores a los de aquellas personas que disfrutan de situaciones de privilegio económico o social»* (Flecha, Padrós, Puigdellívol, 2003, p. 3).

Por esta razón, el proyecto va dirigido especialmente a aquellos centros con más carencias, problemas de desigualdad y pobreza, en los que las condiciones externas parecen apuntar más hacia el fracaso escolar y la exclusión. Desde este proyecto se apuesta por una realidad educativa, utópica pero posible, estableciendo como prioridad la participación de toda la comunidad de aprendizaje y el diálogo igualitario entre ellos[2].

[2] Esta información ha sido completada con un artículo *on-line* de Flecha titulado y referenciado en la webgrafía como «Las Comunidades de aprendizaje como resolución de conflictos».

El aprendizaje que se propicia es el que más se adecua a la concepción actual de rendimiento educativo, al tener en cuenta que el aprendizaje escolar depende sobre todo de la interacción entre el aula y el entorno. Se produce también un aprendizaje dialógico, lo que supone una acción conjunta, consensuada y coordinada en la comunidad educativa (Flecha y Larena, 2008). Por tanto, dicho aprendizaje se sustenta en los principios de diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias (Flecha y Larena, 2008; Elboj, Puigdellívol y Valls, 2002; Flecha, 1997).

Este proyecto se lleva a cabo en dos procesos (Flecha y Larena, 2008):

— Proceso para la transformación. Pasa por distintas fases: sensibilización, toma de decisiones, el sueño, análisis contextual y selección de prioridades, planificación de los aspectos a transformar.
— Proceso de consolidación. En el cual se desarrolla la formación de familiares y los grupos interactivos.

Redes de colaboración

Ainscow (2009) expone la idea de redes de colaboración entre escuelas. El objetivo de este proyecto, llevado a cabo en la ciudad de Manchester, no es otro que aumentar los logros educativos de todos los niños y jóvenes y reducir la brecha en el rendimiento que existe entre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y el resto de los compañeros. En este proyecto se llevan a cabo dos estrategias clave la colaboración y la creación de redes entre escuelas. Es decir, la clave de este proyecto se encuentra en que la colaboración no sea sólo intra, sino interescuelas, de tal forma que entre todos podamos diseñar una escuela inclusiva que atienda a la diversidad.

En este proyecto, diferentes maestros y otras personas pertenecientes a la comunidad educativa, entre ellos, investigadores, comparten experiencias y estrategias educativas, de tal forma que van mejorando en y para la práctica educativa la atención a todo el alumnado, existiendo una transparencia total en la comunidad.

Finalmente, pasamos al **cuarto nivel de concreción curricular,** que, como hemos enunciado anteriormente, recoge las estrategias específicas de atención a la diversidad.

La Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado, dedica el capítulo III a los programas de atención a la diversidad. Éstos, según dicha orden, son:

— Programas de refuerzo.

  • Programas de refuerzo de áreas instrumentales. Centrado en las áreas de lengua castellana y literatura, primera lengua extranjera y matemáticas. Son programas de actividades motivadoras que buscan alternativas al programa curricular de las materias instrumentales. Actividades centradas en los intereses del alumno. Alumnado que no promociona o promociona con algún área instrumental suspensa.
  • Programas de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos. Conjunto de actividades programadas para realizar el seguimiento, el asesoramiento y la atención personalizada al alumnado con áreas pendientes de cursos anteriores, así como las estrategias y criterios de evaluación.
  • Planes específicos personalizados para el alumnado que promocione de curso.

— Programas de adaptación curricular. Es una medida de modificación de los elementos del currículum, a fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

  Estos programas están dirigidos al alumnado de Educación Primaria que se encuentre en alguna de estas situaciones:

  a) Alumnado con necesidades educativas especiales.

b) Alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo.
c) Alumnado con dificultades graves de aprendizaje.
d) Alumnado con necesidades de compensación educativa.
e) Alumnado con altas capacidades intelectuales.

La escolarización del alumnado con adaptación curricular se regirá por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización y personalización de la enseñanza.

Tal y como recoge la orden, existen diferentes tipos de adaptación curricular. Éstos son:

a) Adaptaciones curriculares no significativas, cuando el desfase curricular con respecto al grupo de edad del alumnado es poco importante. Afectará a los elementos del currículo que se consideren necesarios, metodología y contenidos, pero sin modificar los objetivos de la etapa educativa ni los criterios de evaluación.
b) Adaptaciones curriculares significativas, cuando el desfase curricular con respecto al grupo de edad del alumnado haga necesaria la modificación de los elementos del currículo, incluidos los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación.
c) Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales.

Como hemos visto, se puede atender a la diversidad desde los diferentes niveles de concreción curricular siguiendo un esquema desde lo más general a lo más específico, gracias a un currículum abierto y flexible que nos permite adecuarlo a las características de todo el alumnado, haciendo posible que la igualdad de oportunidades y la educación para todos sean hoy dos aspectos reales en nuestro sistema educativo.

ACTIVIDADES	
De discusión	**De reflexión**
Para afianzar los conocimientos podemos llevar a cabo algunas actividades motivadoras que nos ayuden a comprender e interiorizar los contenidos. Siempre se encontrarán abiertas a posibles cambios y podrán añadirse tantas como sean necesarias o se consideren más adecuadas a las necesidades y características del alumnado al cual vayan dirigidas. • **Actividad 1.** Búsqueda de la legislación que hemos utilizado en el tema con objeto de conocer dicha legislación básica para el desarrollo de la práctica docente, de tal forma que podamos indagar en las posibilidades que ofrece el primer nivel de concreción curricular de atender a la diversidad de nuestro alumnado. • **Actividad 2.** Reflexión sobre la escuela inclusiva. ¿Qué es para ti una escuela inclusiva? ¿Crees que utópica o real? ¿Has conocido alguna escuela inclusiva? ¿Te gustaría que la escuela fuera inclusiva o integradora? Etc. • **Actividad 3.** Visualización de una escuela inclusiva inglesa. • **Actividad 4.** Debate sobre un artículo relacionado con el trabajo por proyectos, los rincones, o los métodos cooperativos. • **Actividad 5.** Visita a centros que utilicen las diferentes estrategias metodológicas. • **Actividad 6.** Conferencia o mesa redonda donde varios maestros expongan diferentes estrategias para atender a la diversidad en el aula. • **Actividad 7.** Exposición de un investigador en inclusión escolar. • **Actividad 8.** Búsqueda de adaptaciones curriculares en la red. • Etcétera.	• Decidimos qué estrategias metodológicas vamos a utilizar en nuestra aula, teniendo en cuenta las medidas de atención a la diversidad que se concretan en nuestro proyecto educativo. • Además, buscamos un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo que tenga una adaptación curricular que será incluida en nuestra programación, y que tendremos que tener en cuenta a la hora de diseñar la misma y la unidad didáctica.

PARA SABER MÁS
Normativa utilizada en el tema y material bibliográfico que se encuentra recogido en las referencias bibliográficas del tema. Ministerio de Educación: http://www.mec.es Ministerio de Educación, sistema educativo: http://www.mec.es/mecd/sistema_educativo/index.html Ministerio de Educación, diversidad: http://www.mepsyd.es/educa/diversidad/ Ministerio de Educación, centros escolares: http://www.mec.es/mecd/centros_escolares/index.html Ministerio de Educación, formación del profesorado: http://www.mec.es/educa/formacion-profesorado/index.html http://www.juntadeandalucia.es/averroes Recursos sobre adaptaciones curriculares: http://es.geocities.com/adaptacionescurriculares/index.htm Consejería de Educación de Andalucía: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/. Podéis encontrar diferentes publicaciones sobre estrategias metodológicas. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE): http://www.cnice.mec.es/ Organización y gestión educativa: http://www.oge.net/ EducaRed: http://www.educared.net/ EducaWeb: http://www.educaweb.com/ EducaRex: http://recursos.educarex.es/. Se pueden encontrar las diferentes guías para la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y otros recursos.

5

Las competencias básicas en el currículum de Primaria. La planificación de objetivos y contenidos

JULIO TELLO DÍAZ

Las competencias básicas obligan a una profunda revisión de las tareas desde las que el alumnado adquiere el saber, ya que sólo éstas permiten alcanzar una configuración adecuada de los saberes adquiridos. Ahora, más que nunca, ha llegado el momento de coordinar acciones y tareas entre la escuela, la familia y la comunidad. Como poco, habrá llegado la hora de revisar las tareas de cada «asignatura», y en lo posible avanzar hacia proyectos de áreas, centro y zona.

PROYECTO ATLÁNTIDA, 2007

RESUMEN

Objetivos, contenidos y criterios de evaluación componen los elementos prescriptivos del currículum, que con la incorporación ahora de las competencias básicas se añade un nuevo elemento para la mejora del mismo. Este nuevo elemento no sustituye ni elimina ninguno de los componentes de la programación docente, sino que la complementa con una función integradora. Objetivos, contenidos y competencias básicas son los tres elementos que se trabajan en el presente tema, de forma que se pueda ver una relación coherente entre ellos y se disponga de los conocimientos necesarios para la elaboración y puesta en marcha de la programación como instrumento imprescindible para la práctica educativa.

ABSTRACT

Apart from the prescriptive elements of the teaching-learning curriculum: objectives, contents and assessment criteria, key competences are added to improve it. This new element neither exchange or delete any of the didactic program elements but it complements it integrating them. Objectives, contents and key competences are the three elements involved in this paper as a way to check the coherent relationship between them and the background knowledge to make the didactic program work as a necessary instrument for teaching practice.

PREGUNTAS CLAVE

- ¿Qué es una competencia?
- ¿Qué es una competencia básica?
- ¿Qué significa?
- ¿Cuáles son las competencias básicas?
- ¿Cómo se integran en el currículum?
- ¿Cómo se desarrollan las competencias básicas?
- ¿Se pueden evaluar las competencias básicas?
- ¿Cómo se pueden evaluar?
- ¿Todo lo que se aprende en la escuela es válido para aplicarlo en situaciones concretas de la vida real, en situaciones cotidianas?
- ¿Cómo se planifican objetivos y contenidos en la programación y se relacionan con las competencias básicas?

PARA EMPEZAR A PENSAR

- ¿Cómo ha afectado el cambio en el sistema educativo al programar por competencias?
- ¿Cómo se sienten los maestros?
- ¿Sabes qué y cuáles son las competencias básicas?
- ¿Por qué crees que programamos por competencias?

1. CONCEPTO Y CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

La incorporación de España a la Unión Europea y la puesta en marcha de una serie de tratados, resoluciones, pactos, etc., están configurando una nueva forma de entender la educación en nuestro país, puesto que se están llevando a cabo unas directrices europeas comunes en todos los países que la componen. Ello implica la necesidad de una nueva reforma educativa donde las competencias básicas se incorporan como eje rector de la nueva configuración del currículum escolar.

El término «competencia» ha sido objeto de numerosos intentos de definición desde diferentes campos disciplinares como, por ejemplo, la educación, la sociología o la filosofía. En nuestro actual sistema educativo se está integrando este término como referente para la planificación de la enseñanza; así, podemos encontrarnos expresiones tales como «competencia básica», «competencia clave», «competencia genérica», «competencia específica», etc., según la etapa educativa o el contexto de que se trate. Pero ¿cómo se define una competencia? ¿Cómo podemos concretar una definición que nos permita precisar con claridad su significado? En las siguientes líneas se exponen algunas de las conceptualizaciones semánticas de los términos «competencia» y «competencia básica».

El proyecto DESECO, sigla que se corresponde con definición y selección de competencias, es un proyecto promovido y desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con el fin de establecer un marco para la evaluación de las competencias clave. En este proyecto se define el término «competencia» en base a dos puntos de vista diferentes: «Vista desde fuera, una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad, o una tarea. Vista desde dentro, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento (incluyendo conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción».

Para Perrenoud (2004), las competencias permiten afrontar situaciones complejas y construir una respuesta adaptada a cada situación; o sea, se trata de producir una respuesta no memorizada o no automatizada previamente.

La Comisión Europea (2005) establece como definición de competencia la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y destrezas.

Para Moya (2007), la competencia es un tipo de aprendizaje caracterizado por la forma en que cualquier persona logra combinar sus múltiples recursos personales (saberes, actitudes, valores, emociones, etc.) para lograr una respuesta satisfactoria a una tarea planteada en un contexto definido.

De estas y otras muchas conceptualizaciones se puede deducir que el término «competencia» va siempre unido a la acción en situaciones reales y en contextos definidos, y que habrá diferentes tipos o formas de competencias en función de las tareas a realizar y los contextos donde aplicarlas.

El anexo I del Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, comienza indicando que la incorporación de las competencias básicas en el currículum permite poner el acento en «aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Éstas son las que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida».

En Andalucía, el Decreto 230/2007, en su artículo 6, define las competencias básicas para la etapa de Educación Primaria del siguiente modo: «Se entiende por competencias básicas de la Educación Primaria el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuados al contexto que todo el alumnado que cursa esta etapa educativa debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa y la integración social».

Por su parte, Moya (2007) afirma que las competencias básicas constituyen la dotación cultural mínima que cualquier ciudadano o ciudadana debe adquirir y que, por tanto, el Estado debe garantizar. Siguiendo a este mismo autor, una competencia básica debe identificarse por poseer las tres características siguientes:

— Están al alcance de todos, lo cual indica que las competencias básicas no tienen ningún matiz selectivo para el alumnado, sino más bien todo lo contrario.
— Son comunes a muchos ámbitos de la vida.
— Son útiles para seguir aprendiendo, lo cual significa que pueden tener gran validez para adquirir y desarrollar, por ejemplo, otras competencias más específicas.

En cuanto a la clasificación de las competencias básicas, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, en su preámbulo, y el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, en su anexo I, posibilitan un conocimiento sobre lo que significan y cuáles son las competencias básicas en nuestro actual sistema educativo. Este real decreto identifica ocho competencias básicas, aunque hay que tener presente que algunas comunidades autónomas, haciendo uso de la potestad que les confiere la transferencia en materia de educación, han introducido algunas particularidades, como, por ejemplo, modificar la denominación de algunas de las competencias, ampliar su número o agruparlas en diferentes bloques. Citamos a continuación las que se recogen a nivel estatal.

Como hemos referido anteriormente, el Real Decreto 1513/2006, en su anexo I, ofrece una descripción y una explicación detallada respecto al significado de cada una de las competencias. A continuación se presenta una primera aproximación semántica de las mismas:

1. **Competencia en comunicación lingüística.** Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. El desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.
2. **Competencia matemática.** Habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos

TABLA 5.1

Competencias básicas en la normativa nacional y andaluza

Competencias básicas - RD 1513/2006	Competencias básicas - Decreto 230/2007
Competencia en comunicación lingüística. Competencia matemática. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Tratamiento de la información y competencia digital. Competencia social y ciudadana. Competencia cultural y artística. Competencia para aprender a aprender. Autonomía e iniciativa personal.	Competencia en comunicación lingüística. Competencia de razonamiento matemático. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural. Competencia digital y tratamiento de la información. Competencia social y ciudadana. Competencia cultural y artística. Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida. Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

tipos de información como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral.

3. **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.** Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.
4. **Tratamiento de la información y competencia digital.** Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.
5. **Competencia social y ciudadana.** Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.
6. **Competencia cultural y artística.** Supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Implica además el empleo de recursos de expresión artística para realizar creaciones propias, y el interés por participar en la vida cultural y contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico.
7. **Competencia para aprender a aprender.** Supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.
8. **Autonomía e iniciativa personal.** Adquisición de la conciencia y aplicación de un

conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas. Remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales, responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal como social y laboral.

2. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL CURRÍCULUM

A raíz de la modificación del concepto de currículum a través de la Ley Orgánica 2/2006, de educación, incorporando las competencias básicas como nuevo elemento curricular, los reales decretos, a nivel nacional, y los decretos de las comunidades autónomas sobre enseñanzas mínimas en las distintas etapas educativas plantean nuevos cauces para la elaboración de los diseños curriculares.

Tanto en la LOE como en el Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se define el currículo como «el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas». Por tanto, en esta definición de currículum aparece como nuevo elemento las competencias básicas. La manera en que este real decreto estructura los elementos básicos del currículum lo adelanta ya en el preámbulo del siguiente modo: «Los objetivos de la Educación Primaria se definen para el conjunto de la etapa. En cada área se describe el modo en que contribuye al desarrollo de las competencias básicas, sus objetivos generales y, organizados por ciclos, los contenidos y criterios de evaluación. Los criterios de evaluación, además de permitir la valoración del tipo y grado de aprendizaje adquirido, se convierten en referente fundamental para valorar el desarrollo de las competencias básicas».

La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades:

a) Integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales.
b) Permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.
c) Orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido, la incorporación de las competencias básicas en el currículum no pretende deshacer el trabajo hasta ahora realizado por el profesorado en su planificación docente, sino más bien dar un paso más en la búsqueda de la mejora de la enseñanza.

Por otra parte, las áreas curriculares que se deben impartir en todos los ciclos de la Educación Primaria son las siguientes:

— Conocimiento del medio.
— Educación artística.
— Educación física.
— Lengua castellana y literatura.
— Lengua extranjera.
— Matemáticas.

Ahora bien, ante este nuevo elemento para incorporar a los diseños curriculares cabe preguntarse si haría falta cambiar por completo estos diseños, la planificación didáctica, la programación docente, respecto a como se venía haciendo hasta el momento. Es preciso tener en cuenta que el planteamiento curricular debe compaginar estas materias con el desarrollo de las competencias básicas, para lo cual nos planteamos nuevas interrogantes: ¿Cada una de estas áreas aborda y desarrolla todas las competencias básicas? ¿Cada una de las competencias básicas puede ser abor-

dada por todas las materias? ¿Hay algunas materias que tengan mayor afinidad a ciertas competencias básicas? ¿En qué medida una competencia básica puede ser desarrollada por cada una de las materias?

Con las diferentes materias curriculares se pretende que todos los alumnos alcancen tanto los objetivos educativos como el desarrollo de las diferentes competencias básicas. Ahora bien, no existe una relación exacta, directa, unívoca y proporcional entre la enseñanza de distintas áreas y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas del currículum contribuye en diferente grado al desarrollo de diferentes competencias; pero también cada una de las competencias básicas se va desarrollando como consecuencia del trabajo en varias áreas.

En los distintos decretos de enseñanzas mínimas podemos ver, en la descripción de las diferentes áreas, su relación con el desarrollo de las competencias. En cada una de las áreas se incluyen referencias sobre su contribución a aquellas competencias básicas a las que se orienta en mayor medida. Por su parte, los objetivos y los contenidos contribuyen a la adquisición y desarrollo de las competencias, mientras que los criterios de evaluación sirven de referencia para valorar el progreso en su adquisición. La siguiente tabla, tomada de Moya y otros (2008), puede servir como referente para una primera visión acerca del papel integrador que juegan las competencias básicas.

De este modo, al incorporar las competencias básicas en el currículum escolar lo que se pretende es que éstas tengan una función integradora, es decir, que cada materia deje de impartirse de forma aislada e inconexa con el resto de las materias, para dar paso a una planificación de la enseñanza más integrada, conectando una mayor relación entre ellas.

Los planteamientos curriculares incorporando las competencias básicas requieren una nueva manera de entender la práctica docente más allá del tratamiento segmentado, atomizado y aislado con que se ha llevado hasta ahora la actividad del alumnado, puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe desarrollarse a través de la realización de tareas complejas en contextos reales. Esto quiere decir que las competencias básicas se adquieren a través de la resolución de tareas, y para ello se requiere una adecuada formulación y selección de las mismas, dado que es la resolución de la tarea lo que hace que una persona utilice adecuadamente todos los recursos de los que dispone.

TABLA 5.2

Las competencias básicas en la programación

Competencia	**Objetivos de etapa**	**Área**		
		Objetivos	**Contenidos**	**Criterios de evaluación**

Una formulación adecuada de la tarea se realiza cuando se definen con claridad, al menos, los siguientes elementos:

— Operaciones mentales (como, por ejemplo, razonar, argumentar, crear...) que la persona deberá realizar.
— Contenidos que necesita dominar.
— Contexto en el que esa tarea se va a desarrollar.

Y una adecuada selección de tareas requiere que éstas sean variadas, relevantes para la vida, incardinadas en situaciones reales, adecuadas a los objetivos que se desean alcanzar y que propicien la adquisición del máximo número de competencias posibles.

3. LA PLANIFICACIÓN DE LOS OBJETIVOS

Los objetivos que a nivel didáctico se planifican para la enseñanza deben dar respuesta a la pregunta «¿para qué enseñar?», y tienen como referente principal los objetivos generales de la etapa y los objetivos generales de cada área recogidos tanto en la LOE como en los diferentes decretos de enseñanzas mínimas, respectivamente. Es decir, que la administración educativa explicita los objetivos generales para las etapas y áreas, en grado máximo de apertura y flexibilidad. Estos objetivos están planteados para poder alcanzarse a largo plazo y, por su carácter de ser muy amplios y generales, no son directamente evaluables. Por parte del profesorado, su papel consiste en contextualizar, seleccionar y adecuar los objetivos al contexto educativo y a las peculiaridades del alumnado con que tiene que realizar su labor educativa, concretándose de esta manera en la programación docente los objetivos didácticos, que permiten señalar los aprendizajes más concretos que el alumnado debe conseguir; por su carácter de concreción, estos objetivos sí son evaluables.

En la siguiente figura (De la Herrán y Paredes, 2008, p. 92) se muestra de manera gráfica el proceso a seguir en los diferentes niveles de concreción de los objetivos.

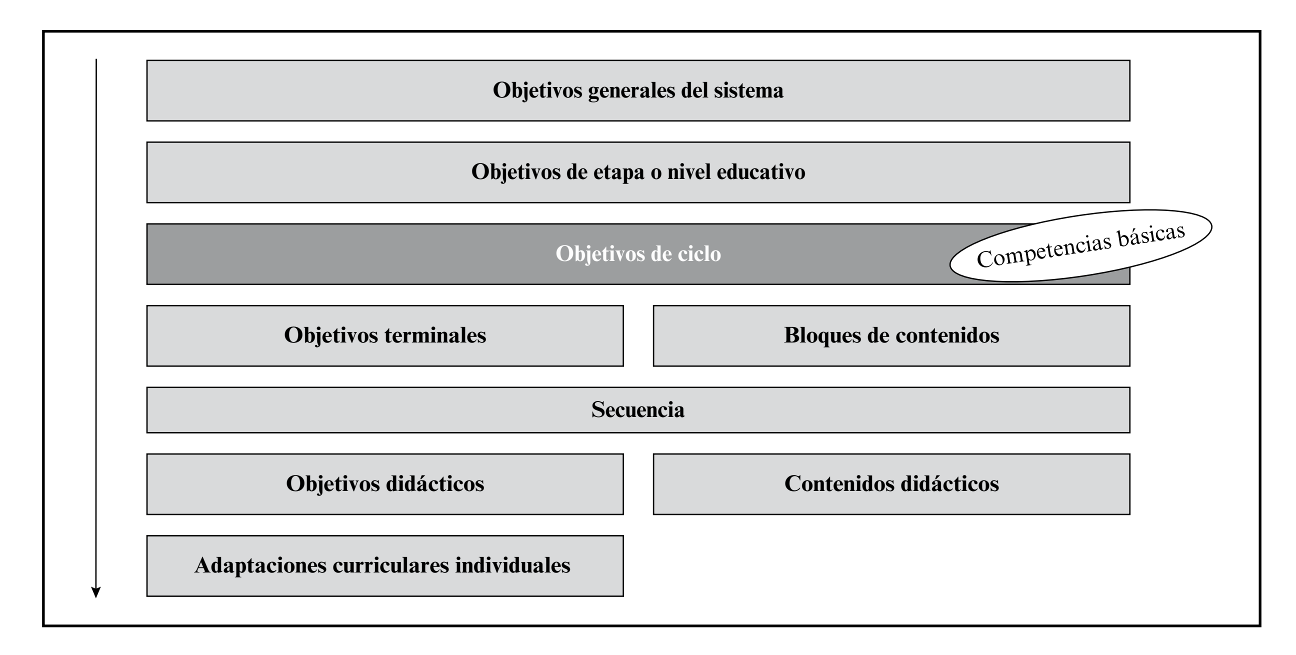


Figura 5.1.—Tipos de objetivos y su relación con tipos de contenidos.

Podemos entonces considerar que los niveles de concreción de los objetivos son tres:

— Objetivos generales de etapa. Son las intenciones educativas que la administración dispone para al alumnado de una determinada etapa educativa (Infantil, Primaria, Secundaria…) a la hora de establecer el currículum. Constituyen un referente obligado para el docente a la hora de planificar su intervención educativa en el aula, entendiéndose como capacidades globales que debe alcanzar todo el alumnado, y debe abordarse desde todas las áreas del currículum.
— Objetivos generales de área. También son elaborados por la administración educativa, manteniéndose su definición en términos de capacidades, pero ya centrándose en cada área concreta. Representan un mayor nivel de concreción, al precisarse en relación con un determinado ámbito de conocimiento o experiencia.
— Objetivos didácticos. Estos objetivos los elabora el profesorado para cada área teniendo como referentes los objetivos anteriores. Guían de manera clara la intervención educativa y revelan las diversas situaciones en las que las actuaciones del alumnado manifiestan su aprendizaje. Son el referente inmediato de evaluación (directamente evaluables). Tienen ya una clara relación con los contenidos.

En el artículo 3 del Real Decreto 1513/2006 se recogen los objetivos generales para la etapa de Educación Primaria. Posteriormente, el Decreto 230/2007 establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía, incorporando objetivos propios para esta comunidad autónoma.

Si corresponde a la administración la explicitación de fines y objetivos generales para las distintas etapas educativas y áreas curriculares, y al profesorado contextualizarlos, seleccionarlos y adecuarlos al contexto educativo y a las peculiaridades del alumnado, es preciso tener en cuenta unos criterios, precisamente, tanto para la contextualización como para la secuenciación por parte del profesorado, que detallamos a continuación:

***a*) Criterios para la contextualización de los objetivos**

— Priorizar o reordenar objetivos a partir de una cierta primacía de unos sobre otros.
— Agrupar objetivos, realizando una nueva redacción con el agrupamiento de los mismos.
— Incorporar nuevos objetivos.
— Explicitar nueva redacción matizando o ampliando las capacidades a las que se pueda hacer referencia en el objetivo.
— Añadir comentarios explicativos.

***b*) Criterios para la secuenciación de los objetivos**

— Grado de profundidad con el que debe trabajarse en cada ciclo.
— Conexión interciclo, internivel e intranivel.
— Cómo se contribuye en cada ciclo al desarrollo de capacidades y competencias.

***c*) Redacción de objetivos**

Quizá sea la redacción de los objetivos didácticos, que corresponde al profesorado realizarla, el momento más complejo para poder dar comienzo a la planificación didáctica. Se trata de, a partir de los objetivos generales de área, adecuarlos, redactarlos y contextualizarlos de una manera muy concreta. A veces podemos confundir objetivos que debe alcanzar el alumnado con objetivos que nos marcamos como docentes. También es preciso tener en cuenta que los objetivos didácticos tienen ya una relación muy estrecha con los contenidos

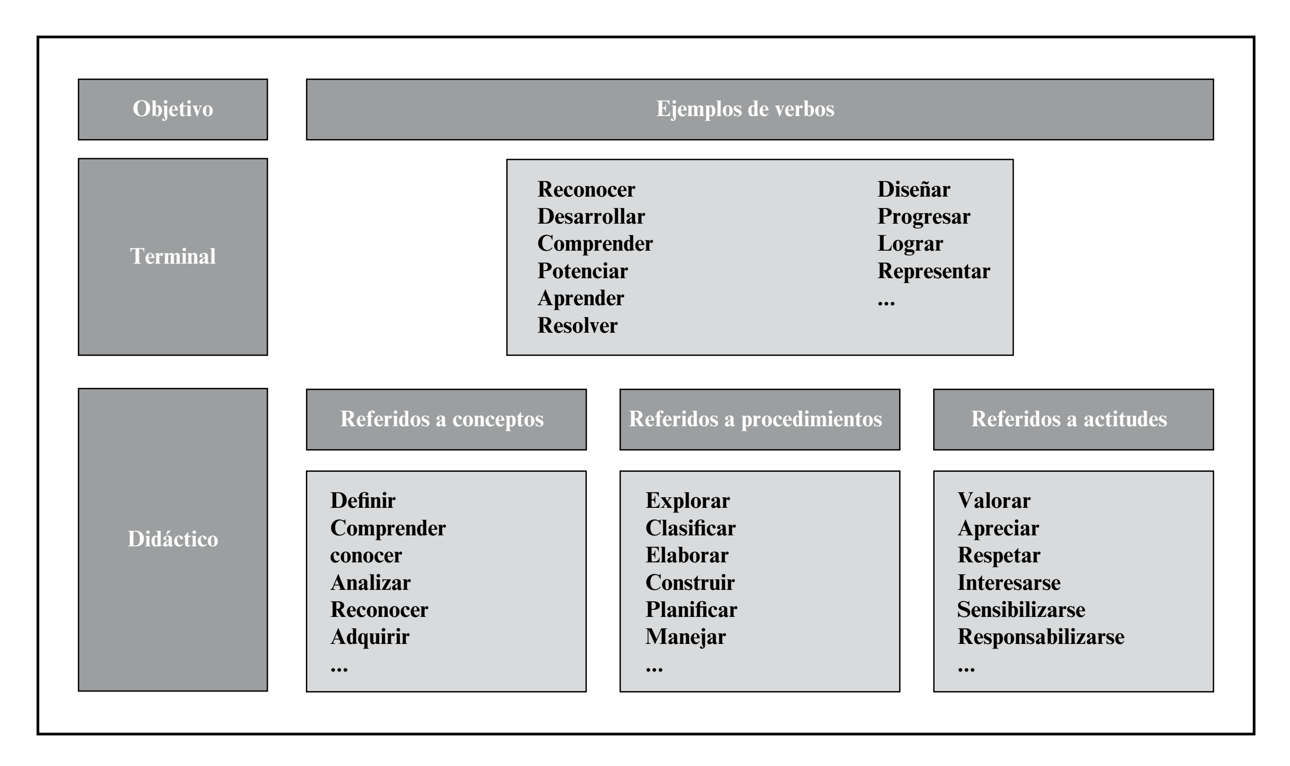


Figura 5.2.—Propuesta de redacción de objetivos.

que se van a trabajar. En el cuadro siguiente, tomado de De la Herrán y Paredes (2008), se propone una serie de ejemplos de verbos con los que se puede comenzar a redactar los objetivos y que pueden ser de gran ayuda, sobre todo, al profesorado que comienza sus primeros compases como profesionales docentes.

4. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y LOS OBJETIVOS

Como se ha expuesto en el apartado sobre competencias básicas y currículum, éstas tienen una función integradora; por tanto, es preciso que cada una de las áreas del currículum tenga presente la relación existente entre los diferentes elementos curriculares y las competencias básicas. En este caso, la siguiente tabla puede servir de instrumento para relacionar cada uno de los objetivos de cada área con las competencias básicas y cómo pueden incidir en una o en varias de ellas.

5. LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA

Los contenidos hacen referencia a las informaciones, objetos o instrumentos que la sociedad considera de utilidad para promover el desarrollo social y personal de sus ciudadanos. Responden a la pregunta «¿qué enseñar?». Comprenden el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para la formación integral de las personas.

Los contenidos se relacionan con los objetivos en cuanto que son instrumentos adecuados para desarrollar las capacidades del alumnado. Objetivos y contenidos forman un binomio que no pue-

TABLA 5.3

Organización de objetivos y competencias

Las competencias básicas y los objetivos

ETAPA: ____________________
ÁREA: ____________________

Objetivos del área	**Competencias básicas**							
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
1.								
2.								
3.								
...								

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y tratamiento digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

de romperse, en el sentido de que no podemos conseguir unos objetivos si no disponemos de sus correspondientes contenidos, pero tampoco podemos enseñar unos contenidos si no sabemos qué objetivos queremos alcanzar con aquéllos. Exponemos a continuación un par de definiciones sobre el significado de contenidos:

«*Conjunto de teorías, hipótesis, proposiciones, modelos de pensamiento y acción, patrones culturales característicos del desarrollo científico y genuinos de la cultura de la sociedad en la que tiene lugar*» (Medina, 1990).

«Conjunto de temas que reflejan el carácter científico de una disciplina y los que se refieren a su objeto o campo semántico» (Díaz, 2002).

De estas y otras definiciones se puede intuir la amplitud y complejidad de los contenidos y de su significado, lo que conlleva que el docente pueda hacerse preguntas como, por ejemplo, las siguientes:

— ¿Cómo seleccionar y organizar el conocimiento académico, de modo que el alumno asimile significativamente la cultura y el conocimiento científico?
— ¿Qué contenidos son esencialmente relevantes para incluirlos en la programación didáctica?
— ¿Qué criterios se han de tener en cuenta si se pretende que el alumno se forme adecuadamente?
— ¿Cómo secuenciarlos para que puedan ser fácilmente adquiridos por los alumnos?

A lo largo de los siguientes párrafos intentaremos ir dando respuesta a estas interrogantes.

5.1. Organización de los contenidos

Los contenidos correspondientes a la Educación Primaria se organizan en las seis áreas que hemos enumerado en el apartado sobre competencias básicas y currículum. Pero esta organización por áreas no debe obstaculizar el carácter global de la etapa, dada la necesidad de integrar las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en estas edades.

Además de estas grandes áreas, en uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, se añadirá el área de «Educación para la ciudadanía y los derechos humanos», en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. Asimismo, se podrá añadir en este mismo ciclo una segunda lengua extranjera. La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

Cada una de las áreas curriculares se estructura en grandes bloques de contenidos, a modo de núcleos básicos, que indican los mínimos obligatorios y comunes a los que debe hacer frente el alumnado para alcanzar una formación integral. Corresponde posteriormente al profesorado estructurarlos, ordenarlos y secuenciarlos de manera coherente para su planificación docente.

5.2. Tipología de contenidos

Tradicionalmente se han relacionado los contenidos exclusivamente con los saberes y conocimientos que el alumnado debía aprenderse y que se consideraban fundamentales para su desarrollo integral. A partir de la LOGSE (1990), esta idea de contenidos avanzó considerablemente, añadiendo además procedimientos, destrezas, valores, actitudes, etc., dando mayor coherencia y fundamento a la educación integral del alumnado.

De esta manera, los contenidos se vienen agrupando en tres grandes tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Pero esto no significa que deban trabajarse por separado con el alumnado; antes bien, se debe atender al criterio de equilibrio e integración entre los mismos. El hecho de tratarlos por separado responde principalmente a conocer las características y fundamentos de cada una de las tipologías. Más aún, en los decretos de enseñanzas mínimas no aparecen expresamente diferenciados estos tipos de contenidos, sino que se presentan en grandes bloques siguiendo la estructura y el orden lógico de cada materia.

a) Contenidos conceptuales

Este tipo de contenidos se corresponden con los hechos, datos, fenómenos, conceptos, principios, etcétera, que el alumnado puede llegar a aprender. Durante muchos años constituyeron el fundamento casi exclusivo en el ámbito concreto de la intervención docente, al ser objeto propio del aprendizaje del alumno. Los hechos o datos se aprenden de manera literal, principalmente mediante repetición, y se evalúan a través de pruebas objetivas o mediante técnicas de reproducción literal. Ahora bien, todos los contenidos conceptuales no son exclusivamente hechos o datos, sino que también están los conceptos propiamente dichos, con un nivel superior al de los hechos o datos, a los que dan significación, y se aprenden de forma significativa y gradualmente, pudiendo evaluarse a través de exposiciones o planteando situaciones o problemas para su resolución.

Ejemplo de contenido conceptual: la estructura y fisiología de las plantas.

(Este contenido está incluido con el bloque 2, La diversidad de los seres vivos, del área de Conocimiento del Medio en el tercer ciclo de Primaria.)

b) Contenidos procedimentales

Los contenidos procedimentales se refieren al aprendizaje de secuencias ordenadas de acciones que tienden a un fin. Por tanto, se trata de adquirir habilidades, técnicas, hábitos, estrategias y métodos, y están plenamente relacionados con el «saber hacer». Estos contenidos se enseñan mediante prácticas guiadas, imitación, etc., y se consideran aprendidos cuando se ha alcanzado una automatización del procedimiento. Su evaluación se puede llevar a cabo utilizando instrumentos y técnicas de observación.

Ejemplo de contenido prodecimental: observación y registro de algún proceso asociado a la vida de los seres vivos.

(Este contenido está incluido con el bloque 2, La diversidad de los seres vivos, del área de Conocimiento del Medio en el tercer ciclo de Primaria.)

c) **Contenidos actitudinales**

Podemos entender este tipo de contenidos como una disposición en relación con determinadas cosas, personas, ideas o fenómenos; una tendencia de comportamiento ante determinadas situaciones, personas, hechos, etc., en base a una estimación o valoración que se realiza de los mismos. Muchos de estos aprendizajes se adquieren por imitación y refuerzo social, por lo que los modelos y patrones de comportamiento social son determinantes. Al tratarse de unos contenidos referidos a actitudes, valores y normas, es preciso que se evalúen a través de actividades donde el alumnado pueda expresar el grado de disposición o tendencia, es decir, mediante cuestionarios, debates, entrevistas, observación, etcétera.

Ejemplo de contenido actitudinal: sensibilidad por la precisión y el rigor en la observación de animales y plantas y en la elaboración de los trabajos correspondientes.

(Este contenido está incluido con el bloque 2, La diversidad de los seres vivos, del área de Conocimiento del Medio en el tercer ciclo de primaria.)

5.3. Secuenciación de contenidos

La secuenciación de los contenidos significa distribuirlos a lo largo del tiempo, aunque no debe confundirse con temporalización. Los contenidos aparecen en los decretos de enseñanzas distribuidos por áreas; y, dentro de éstas, por bloques. Corresponde al profesorado hacer una adecuada secuenciación y organización de los mismos ajustándose a unos criterios que, según Medina y Salvador (2005), son los siguientes:

a) Desarrollo madurativo del alumno; es decir, establecer si unos contenidos son adecuados o no para una determinada edad o nivel de maduración.
b) Significatividad lógica, pues los contenidos provienen de campos disciplinares diferentes, que por sí mismos ya poseen una lógica interna, que habrá que tenerse presente a la hora de secuenciar dichos contenidos.
c) Desarrollo cíclico de los contenidos; lo que implica proceder a un tratamiento progresivo y reiterado a lo largo de una o más etapas hasta alcanzar el grado de profundidad deseado.
d) Continuidad y coherencia entre los contenidos para que el alumno pueda establecer conexiones y relaciones con otros contenidos ya trabajados.
e) Adecuación de los contenidos a las capacidades de los alumnos, sin que exceda sus posibilidades de poder abordarlos y asumirlos.
f) Relación entre los contenidos que se enseñan y los conocimientos previos de los alumnos, para facilitar un aprendizaje significativo.
g) Tratamiento equilibrado de los distintos tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

5.4. Las competencias básicas y los contenidos

De la misma manera que hicimos con los objetivos, en el siguiente cuadro se puede recoger la relación existente entre los contenidos que se pretenden trabajar y la adquisición de las competencias básicas. Con cada bloque de contenidos, con cada unidad didáctica o con cada contenido concreto de una unidad didáctica se pueden establecer conexiones que puedan determinar la validez de esos contenidos para el desarrollo de una o más competencias.

TABLA 5.4
Las competencias básicas y los contenidos

Las competencias básicas y los contenidos

ETAPA: ____________ **CICLO:** ____________
ÁREA: ____________ **CURSO:** ____________

Contenidos		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Bloque 1: ________	**Unidad 1.**								
	Unidad 2.								
	Unidad 3.								
Bloque 2: ________	**Unidad 4.**								
Bloque 3: ________									
	Unidad...								

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y tratamiento digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

ACTIVIDADES	
De discusión	**De reflexión**
• **Actividad 1.** A partir de los objetivos generales de un área del currículum de Educación Primaria, realizar la redacción para cada uno de los tres ciclos de la etapa. • **Actividad 2.** Seleccionar dos objetivos generales de una de las áreas del currículum de Educación Primaria y localizar los contenidos con los que mejor se relacionan. • **Actividad 3.** Elaborar una tabla similar a la del punto 5.5.4, donde se relacionan contenidos y competencias básicas, buscar un bloque de contenidos de un área concreta y relacionar cada uno de ellos con la adquisición de las diferentes competencias básicas.	• Decidimos cuáles van a ser las competencias básicas, los objetivos y contenidos de nuestra programación relacionándolos y apoyándonos en la normativa referente a los mismos sobre Educación Primaria.

PARA SABER MÁS
http://www.competenciasbasicashuelva.net http://competenciasbasicashuelva.blogspot.com http://app.cepcastilleja.org/contenido/ccbb_ci.html http://www.competenciasbasicas.net

Estrategias didácticas. Modos de enseñar y aprender

6

MARÍA DEL PILAR GARCÍA RODRÍGUEZ

La reflexión crítica de la práctica es un requisito de la relación entre la teoría y la práctica. De lo contrario la teoría se convierte en bla, bla, bla, y la práctica en puro activismo... Enseñar no consiste en transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para producir o construir conocimiento... En realidad, no se puede enseñar sin aprender al mismo tiempo (...).

En el colegio la enseñanza suele tener un carácter predominantemente narrativo. Este tipo de relación implica un sujeto narrativo (el profesor) y objetos pacientes y receptivos que escuchan (los alumnos). Los contenidos, independientemente de que se trate de valores o de dimensiones empíricas de la realidad, tienden a convertirse en objetos inanimados y petrificados en el proceso de ser narrados... El profesor habla sobre la realidad como si ésta fuese estática, compartimentalizada y predecible; o bien se explaya sobre un aspecto totalmente ajeno a la experiencia de los estudiantes, sin explicarlo adecuadamente. Su tarea es «llenar» a los alumnos con los contenidos de su narración (educación bancaria).

PAULO FREIRE, 1998, p. 54

RESUMEN

En el presente capítulo abordaremos los métodos de la enseñanza globalizada. Comenzamos estudiando los conceptos clave (modelos y estrategias), para profundizar en cómo ponerlos en marcha dentro de nuestra clase. Así, describiremos las bases de las unidades didácticas, centros de interés y proyectos. En todos ellos podemos emplear una gran variedad de estrategias didácticas. Éstas son presentadas utilizando una pirámide de aprendizaje basada en dos grandes grupos, en función del papel pasivo o activo en diferentes grados que desempeña el alumno. En el pasivo, entre otros, encontramos la lección magistral, la lectura y las demostraciones. En los activos, los grupos de discusión, practicar haciendo y enseñar uno al otro.

ABSTRACT

We focused on global teaching methods. We begin studying key-concepts (teaching models and strategies), to know in depth how to put into practice in the classroom. We describe didactic units, focus of interest and educative projects. Applying these methods we could use a huge variety of didactic strategies. We present these strategies using a learning pyramid which identifies two groups of methods and strategies based on students´ active or passive role, in different grades. In the passive group, among others, we could find lecture, reading and demonstrations. In the active one, we include: discussion groups and practice in doing and teaching each other.

PREGUNTAS CLAVE

- ¿Cómo definimos modelo didáctico, método didáctico y estrategia?
- ¿Qué estrategias debemos emplear en el aula?
- ¿Cuáles son las que logran los aprendizajes más significativos?
- ¿Qué características tienen las distintas estrategias?
- En función de la estrategia seleccionada, ¿cómo planificar nuestras programaciones? y ¿qué roles podrán tener los docentes y los discentes?

PARA EMPEZAR A PENSAR

«No sé si ustedes se habrán dado cuenta, pero se acerca la primavera. De modo que cuando el tiempo se asiente un poco, la clase de Historia Natural, la daremos en el campo.
¿A ustedes les gusta la naturaleza?... ¡Ya!... No se han detenido a mirarla... La naturaleza, amigos míos, es el espectáculo más sorprendente que puede mirar el hombre. ¿Saben que las hormigas tienen rebaños de ganado, que les proporcionan leche y azúcar? ¿Saben que algunas arañas inventaron el submarino hace millones de años? ¿Saben que las mariposas tienen lengua?»

FUENTE: Fragmento de la película *La lengua de las mariposas.* http://www.youtube.com/watch?v=og5mllyuesg.

Quizá la mayor falacia pedagógica sea la noción de que una persona aprende únicamente lo que está estudiando en ese momento. El aprendizaje colateral puede ser mucho más importante que una lección de escritura, geografía o historia, en lo que se refiere tanto a la formación de las actitudes como a la de los gustos. La actitud más importante que se puede desarrollar es la del deseo de conocimiento.

DEWEY, 1963, p. 48.

1. DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS A LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Siguiendo la delimitación conceptual entre modelos, métodos y estrategias didácticas que hace De la Torre (1993, pp. 277-281), podemos decir que los modelos didácticos constituyen una representación explicativa y reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje. El modelo o modelos que seleccionemos para nuestro trabajo como docentes nos va a servir de base para configurar un currículo, diseñar materiales de enseñanza y orientar nuestra propia praxis.

El método didáctico, por su parte, es definido como la forma o modo de proceder del docente para obtener el aprendizaje discente. Dicho método implica al menos tres grandes aspectos:

a) Intencionalidad.
b) Finalidad o dirección de la acción.
c) Mediación eficaz a través de la secuenciación de la acción.

En ocasiones podemos encontrar qué método didáctico se utiliza como sinónimo de estrategia didáctica; sin embargo, ésta se centra en el aspecto de *cómo actuar*. Las estrategias pueden ser uno o varios procedimientos con los que organizamos secuencialmente la acción didáctica. Ello significa que para poder poner en marcha el modelo de enseñanza y método elegido, que se ha plasmado en las programaciones que los centros hayan elaborado por ciclos y áreas, deberemos seleccionar las mejores estrategias.

La etapa de Educación Primaria tiene un carácter global e integrador, y por ello es importante que comprendamos que la organización en áreas se entenderán sin perjuicio del carácter global de la etapa, dada la necesidad de integrar las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en estas edades [tal y como recoge el Real Decreto 1513/2006 (Ministerio de Educación, 2006) en sus artículos 1 y 4]. Partiendo de este marco, el citado real decreto nos define la intención y finalidad principal de nuestro método: debemos alcanzar las competencias básicas de la etapa educativa, las cuales a su vez quedan expresadas en los objetivos y contenidos de las áreas de Educación Primaria. Para su logro, los centros y su profesorado deben diseñar y planificar el proceso

de enseñanza-aprendizaje adaptándolo a las características del alumnado y a su realidad educativa, con el fin de atender a todo él (tanto el que tiene mayores dificultades de aprendizaje como el que tiene mayor capacidad o motivación para aprender, artículo 14.2); igualmente se deben promover compromisos con las familias en los que se especifiquen las actividades que ambos se comprometen a desarrollar para facilitar el progreso educativo. Junto a estos principios de actuación, el más relevante respecto a las estrategias a implementar aparece en el artículo 14.4, con el que se reconoce la autonomía de los centros y sus docentes, permitiéndonos adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar.

Así, el Ministerio nos plantea que a la hora de diseñar nuestras programaciones tengamos en cuenta que:

«El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas».

La aplicación de estos principios y sugerencias, se plasman en diferentes normativas autonómicas. Así por ejemplo, en el caso de la comunidad andaluza, a través del Decreto 230/2007 (Junta de Andalucía, 2007), por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria; el Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la comunidad autónoma de Canarias; Decreto 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria (*BOCM* del 29); Decreto 142/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la Educación Primaria (4915, de 29/6/2007) (texto en catalán); etc. Entre los principios de trabajo comunes que se plantean encontramos que:

— La metodología ha de ser activa y participativa.
— Se debe fomentar el trabajo cooperativo.
— La atención a la diversidad debe ser una prioridad.
— Trabajo conjunto por parte del profesorado para lograr la multidisciplinariedad.
— Se han de trabajar en todas las áreas y de manera transversal la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, la educación en valores y la autonomía en el aprendizaje, además de en las áreas específicas.

Con estas directrices generales, deberemos configurar nuestra propuesta de modelo, método y estrategias didácticas. Para ello es importante que tengamos en cuenta una serie de consideraciones. Siguiendo a Gallego y Mata (2005a, páginas 162-166), deberemos considerar la finalidad que perseguimos, la adecuación al alumnado, al contexto y a los contenidos que deseemos trabajar. En la tabla 6.1 recogemos todas las variables relacionadas.

Cuando nos lanzamos a las aulas, es importante recordar que es imposible definir un método único y universal. La mejor elección es partir de las variables descritas, para dar respuesta a nuestra meta de formar integralmente a nuestro alumnado, responder a sus intereses, motivaciones y características, dentro de un contexto espe-

TABLA 6.1

Variables condicionantes del modelo didáctico (adaptado de Gallego y Mata, 2005, 162-166)

Adecuación	Variables a tener en cuenta
Finalidad	El método y la acción didáctica deben ser coherentes con los objetivos planteados. Nuestra finalidad busca la formación integral del alumnado a través de la adquisición de una serie de competencias. Éstas, a su vez, se trabajan concretándolas mediante objetivos, y éstos, a través de contenidos.
Alumno/a	1. Partir del nivel de desarrollo cognitivo del alumno: Cuál es el nivel de desarrollo de cada uno de los alumnos de la clase. Identificar qué conocimientos y/o experiencias previas tienen respecto a la competencia y contenido a trabajar. Evaluar los esquemas de conocimiento del alumno. 2. Promover aprendizajes significativos (el nuevo aprendizaje está en conexión con los previos), teniendo en cuenta los diferentes tipos de aprendizaje[a].
Contexto	Debemos tener en cuenta las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje (entorno natural y contexto sociocultural y familiar). Por ello, para definir nuestro método deberemos: — Conocer las características del contexto. — Seleccionar contenidos en función de las peculiaridades del contexto. — Seleccionar estímulos ambientales adecuados a la situación de enseñanza-aprendizaje. — Desarrollar una acción compensatoria de las deficiencias de origen familiar y social.
Contenido	Las áreas disciplinares van a condicionar nuestra selección. Debemos tener en cuenta sus características y las relaciones entre las distintas áreas, puesto que el enfoque pedagógico ha de ser global y debemos fomentar la interdisciplinariedad. Por ello en la construcción de materiales didácticos significativos debemos: — Conocer qué esquemas conceptuales tienen nuestros alumnos. — Ordenar los contenidos desde los más generales a los más específicos para poder avanzar progresivamente hacia estos últimos. — Relacionar los conocimientos previos con los nuevos. — Partir de ejemplos concretos y cercanos que ayuden y refuercen los aprendizajes.

[a] Recomendamos estudiar las teorías psicológicas del aprendizaje:

— Teorías asociacionistas y de condicionamiento (Wundt, Paulov, Watson, Thorndike, Skinner).
— Teorías mediacionales o cognitivas (teoría de la Gestalt, Wertheimer, Köhler, Lewin; teorías genético-cognitivas, Piaget, Inhelder, Bruner, Ausubel...; teorías genético-dialécticas, Vygotski).
— Teorías del procesamiento de la información (Gagné).

Algunas de las direcciones han sido compiladas en el proyecto de De Miguel (2005) incluido en las referencias bibliográficas.

cífico y atendiendo a los contenidos a trabajar. Si como docentes logramos que los nuevos aprendizajes se conecten con los anteriores, con las experiencias e ideas previas de nuestros alumnos captando su interés y motivación, lograremos que sus aprendizajes les sean útiles y sean capaces de utilizarlos en cualquier situación nueva. Para ello, la selección de estrategias constituye una de las claves del proceso.

En estudios precedentes se han definido diferentes «pirámides de aprendizaje». Fue el Instituto de Ciencias del Comportamiento de Maine

(Estados Unidos), en torno a mediados de los cincuenta del pasado siglo los que comenzaron a estudiar las tasas de retención en función de las estrategias docentes utilizadas (cit. en Magennis y Farrell, 2005), y posteriormente han sido muchos los que han continuado con esta línea. La pirámide muestra que los métodos de enseñanza pasivos (clases magistrales, lectura, audiovisuales y demostraciones) obtienen porcentajes mucho menores de retención en el alumnado que los activos (grupos de discusión, practicar haciendo o enseñar entre iguales).

Enfaticemos varios hechos. Esta pirámide es producto de investigaciones en las que se trabaja con grupos de alumnos concretos, en contextos específicos, contenidos y docentes concretos. Sin embargo, no podemos hacer generalizaciones extremas. Para cada situación, contenido y grupo de alumnos, debemos reflexionar sobre cuál es la más adecuada. Por tanto, esta pirámide debe ser usada tal y como nos recomiendan Magennis y Farrel (2005, p. 51) como:

— Un estímulo para la reflexión y el diálogo interno sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiéndonos evaluar las fortalezas de nuestro repertorio de estrategias.
— Puede servir para reflexionar sobre los paradigmas teóricos de la enseñanza y establecer conexiones entre la teoría y la práctica.
— Estas reflexiones pueden servirnos en la reflexión individual del día a día mediante el uso de un portafolios.
— En el trabajo de los equipos de ciclo o departamentales, puede ser un referente para implementar una amplia gama de actividades de aprendizaje para los estudiantes (...).

Autores como Lalley y Miller (2007, p. 77) enfatizan que no todos los métodos y estrategias recogidos en ella son igualmente eficaces en distintos contextos. Así por ejemplo la instrucción directa es uno de los métodos más efectivos en contextos socioeconómicos bajos. Además, consi-

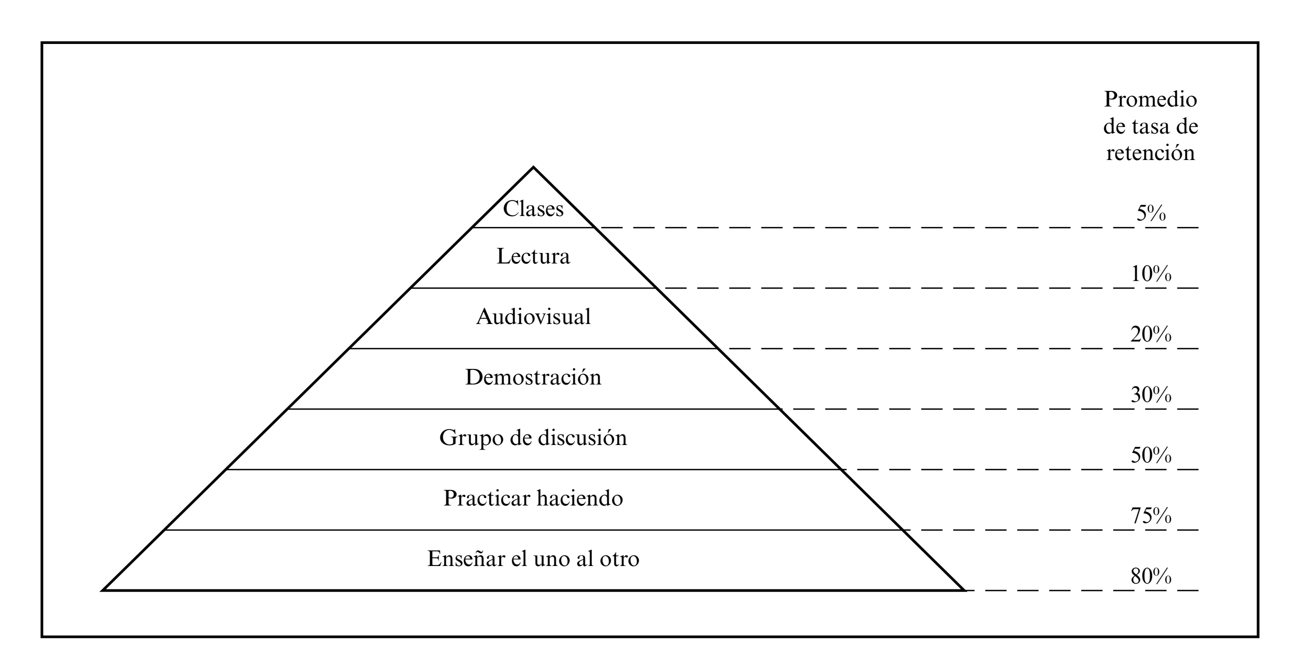


Figura 6.1.—Pirámide de aprendizaje (National Training Laboratories Institute. Bethel, Maine, Estados Unidos, cit. en Magennis y Farrell, 2005, p. 53).

deran que, en el caso de la lectura, no sólo es un método eficaz en la enseñanza-aprendizaje (E-A), sino que es la base para el aprendizaje a lo largo de la vida. Al referirse, por ejemplo, a aprendices experimentados (por ejemplo, un cirujano cardiovascular), destacan la importancia de la lectura, la demostración y la práctica, pudiendo más tarde enseñar a otros.

Por tanto, la conclusión fundamental a la que debemos acercarnos es que el aprendizaje es un proceso continuo de construcción, y para que éste sea exitoso necesitamos que el estudiante experimente toda la variedad posible de métodos y que la instrucción directa vaya acompañada del reconocimiento por parte del aprendiz de por qué es útil lo que está aprendiendo (Dale, 1946; Dewey, 1916).

Antes de abordar las estrategias propiamente dichas, es importante que describamos los modelos didácticos más relevantes para enseñanza globalizada que deberemos desarrollar: unidades didácticas, centros de interés y proyectos de trabajo.

La unidad didáctica surge como método para planificar y sistematizar, en la práctica escolar, las diferentes tareas que un profesor lleva a cabo con un grupo específico de alumnos; lo que implica la determinación de *qué se pretende enseñar, cómo hacerlo y cómo y con qué procedimientos evaluarlo*. Las unidades que conformen una programación han de estar vinculadas para poder tener un enfoque constructivista y global. Los elementos comunes a las unidades son (aunque esta estructura puede variar en función de dónde pongamos el énfasis):

TABLA 6.2

Elementos de una unidad didáctica (adaptado de Barrachina, 2002)

Justificación y selección de la UUDD	Debemos definir el tema específico y nombre de la unidad, y para su selección, partir de las competencias, objetivos y contenidos establecidos en el RD y decretos de la comunidad en la que nos encontremos. Las temáticas deben ser coherentes y significativas respecto a los destinatarios y tener una estructura interna.
Definición de los objetivos didácticos	Éstos van a condicionar los demás elementos de la unidad, por lo que deberán estar bien definidos explicitando qué es lo que se pretende que adquiera el alumnado durante el desarrollo de la unidad didáctica. Debemos relacionar los objetivos seleccionados con las competencias que queremos que adquiera nuestro alumnado, ya sean relativas a conocimientos, destrezas o habilidades, o a actitudes y valores.
Desarrollo de los contenidos	A la hora de seleccionarlos y desarrollarlos, debemos plantear acciones concretas para detectar los conocimientos previos que los alumnos tienen y les van a servir de base a los nuevos. Hacer explícitos los contenidos de aprendizaje sobre los que se va a trabajar a lo largo del desarrollo de la unidad y tener presentes todos aquellos aspectos relacionados con los temas transversales.
Orientaciones metodológicas	Debemos hacer referencia a las estrategias didácticas que vamos a emplear y los roles que van a desempeñar el profesor y el alumnado en función de aquéllas. Espacio y tiempo: uso y organización. Recursos humanos y materiales necesarios para el desarrollo de la unidad.

TABLA 6.2 *(continuación)*

Actividades de enseñanza-aprendizaje	En la secuencia de aprendizaje que establezcamos, las actividades deben estar íntimamente interrelacionadas (no debe ser la mera suma de actividades). Debemos tener presente y hacer explícitas las medias para atender la diversidad presente en el aula y ajustar las actividades a las diferentes necesidades educativas de los alumnos en ella, así como las actividades de motivación.
Orientaciones para la evaluación	Debemos establecer criterios e instrumentos para evaluar los aprendizajes de los alumnos, de la práctica docente del profesor, la unidad propiamente dicha, las acciones coordinadas de ciclo y el propio centro. Es muy importante prever actividades de autoevaluación que desarrollen los alumnos y el profesorado.
Temporalización	Debemos especificar el número de sesiones de que consta la unidad, su situación respecto al curso o ciclo, y el momento en que se va a poner en práctica.

Decroly es el precursor de los *centros de interés* con el fin de basar la enseñanza en los intereses de los niños y así satisfacer sus necesidades. Los principios básicos en los que asienta su propuesta son el paidocentrismo, una enseñanza global e individualizada que gira en torno a actividades que son interesantes para los niños, siendo el juego la base de la metodología. En Decroly y Boon (1968, pp. 61-76; cit. en Gallego y Mata, 2005b, pp. 237-240) encontramos las etapas que se deben seguir al implementar un centro de interés (tabla 6.3).

TABLA 6.3
Fases de desarrollo de un centro de interés (extraído de Gallego y Mata, 2005b)

Observación de fenómenos (se trata de observar, manipular, experimentar o relacionarse con su entorno)	Establecer un contacto directo entre los niños y los hechos, acontecimientos y/o cosas. Al observar, interactuar con ellos, los niños captan la realidad y les despierta la curiosidad, les surgen interrogantes, dudas, opiniones...
Asociación o relación de los hechos observados	Se trata de ofrecer la oportunidad de aprender de manera globalizada. Los ejercicios de asociación pueden ser: — Ejercicios de asociación causa-efecto (por qué y cómo de los fenómenos). — Ejercicios tecnológicos de asociación (usos y aplicaciones de materiales o derivados). — Ejercicios de asociación en el tiempo (relaciona fenómenos pasados con otros actuales). — Ejercicios referidos a hechos y objetos actuales y difícilmente observables (por ejemplo, geografía).
Expresión de ideas	Sus formas pueden ser concretas (dibujo libre, manuales, gimnasia...) o abstractas (lenguaje, ortografía, escritura, canto...).

En este método, el material principal es el juguete natural. Éste ha de permitir una experiencia global y socializadora, diversas posibilidades de uso y mayor iniciativa. El material lo podemos clasificar en material aportado por el niño (piedras, botones, papeles...), material de juegos educativos: sensomotores y de atención (motores, visomotores, audiomotores, visuales) y de iniciación a las actividades intelectuales (iniciación a la aritmética, relacionados con el tiempo, iniciación a la lectura, de gramática y comprensión del lenguaje).

La tercera fórmula de programar de forma globalizada es la de los proyectos de trabajo. El precursor de ellos fue Kilpatrick. Con ellos pretendía que el desarrollo de la enseñanza en el aula se convirtiera en una investigación básica (Kilpatrick, 1918) y estableció cuatro tipos en función de su finalidad (Kilpatrick, 1921):

— Hacer o efectuar algo, dar cuerpo a una idea o aspiración en una forma material (por ejemplo, un discurso, un poema, una sinfonía, una escultura, etc.).
— Utilizar y disfrutar de un producto o una experiencia (por ejemplo, ver y disfrutar una obra de Shakespeare).
— Resolver un problema, desentrañar un acertijo o dificultad intelectual.
— Adquirir un determinado grado de conocimiento o habilidad al cual la persona que aprende aspira en un punto específico de su educación.

La secuencia de trabajo por proyectos se estructura en tres grandes etapas (Kilpatrick, 1918): inicio (surge de forma espontánea, y ante una situación los alumnos desean resolver o aclarar un problema o tema); preparación-ejecución (proceso de documentación que tiene doble finalidad: la de elaborar un material y la de hacerlo llegar a la comunidad); y la de valoración (se juzga la satisfacción de las personas implicadas).

Han sido muchos los autores y los profesionales de la enseñanza los que han usado y usan este método de enseñanza. Así, Martín nos presenta una secuencia de trabajo para trabajar con proyectos (Martín, 2006) (tabla 6.4).

TABLA 6.4

Secuencia de trabajo para trabajar con proyectos (Martín, 2006)

Fases de un proyecto de trabajo	
Detectar temas que interesen al grupo	— Proponer temas de interés. — Buscar argumentos para defender las propuestas. — Elegir un tema mediante consenso o votación.
Formular interrogantes	— Elaborar hipótesis de trabajo. — Plantear preguntas sobre el tema para definir los ámbitos de estudio. — Formar grupos de trabajo.
Elaborar información	— Organizar la tarea de los grupos y distribuirse responsabilidades. — Buscar y seleccionar información de fuentes diversas. — Comenzar a elaborar la información seleccionada con el fin de responder los interrogantes planteados.
Sintetizar la información	— Elaborar la síntesis del trabajo hecho en grupo. — Preparar actividades para dar a conocer los conocimientos adquiridos.
Evaluar y comunicar los aprendizajes	— Comunicar a los demás los aprendizajes hechos en cada grupo. — Discutir las conclusiones del proyecto. — Evaluar los aprendizajes y las vivencias que ha generado el proyecto.

Con este planteamiento podemos, tal y como recogen Gallego y Mata (2005b, p. 244), partir de las experiencias e intereses de nuestro alumnado; desarrollar nuestras clases empleando la colaboración como estrategia de aprendizaje; partir de la actividad natural de los niños siendo ellos los protagonistas del proceso; fomentar la noción de grupo potenciando tanto el trabajo como las iniciativas y habilidades de carácter individual y grupal; y potenciar la competencia comunicativa.

2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Para conseguir los mejores resultados en la elección de las estrategias didácticas tendremos que pensar en la estrategia definiendo para qué la usamos, quién la desarrolla, dónde y cuándo, y con qué recursos. Igualmente tendremos que reflexionar sobre la pertinencia de nuestra elección, la viabilidad de la aplicación de la misma, el carácter interactivo o no..., y a posteriori, la solidez de los aprendizajes que se hayan logrado, dando respuesta además a la diversidad del alumnado al que ha ido dirigida.

Hemos empleado la clasificación de la «pirámide de aprendizaje» para agrupar las estrategias didácticas a abordar, aunque las relativas a las nuevas tecnologías se abordarán en un capítulo específico. Igualmente hemos de decir que existen multitud de estrategias que no han sido recogidas aquí, así como clasificaciones, y éstas podrían presentarse de otras muchas formas y bajo muchas otras denominaciones. Incluso, algunas estrategias podrían pertenecer a distintas categorías de la clasificación que presentamos.

Es importante que enfaticemos también que en la práctica no vamos a emplearlas en su estado puro. Elegiremos lo mejor de cada una y lo que mejor se adapte al contenido, al contexto, a nuestros alumnos y a nosotros mismos como docentes.

2.1. Lección magistral

La lección magistral, también denominada «conferencia» o «método expositivo», es la estrategia que tradicionalmente ha sido y sigue siendo la más utilizada en todos los niveles educativos. Según Camacho (1994, pp. 384-385), ésta puede darse como un método expositivo puro, expositivo-interrogativo o expositivo-participativo; se caracteriza por ser una exposición oral que debe centrarse en tres vertientes: la del conocimiento (logocéntrica), la del alumno (paidocéntrica) y la de las experiencias del alumno (empirocéntrica). En los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, la fórmula expositiva pura no es recomendable por las características evolutivas de nuestro alumnado.

Según Zabalza (2005), el docente para desarrollar una buena lección magistral debe cuidar su competencia comunicativa, sabiendo «decir la lección» y sabiendo «leer» la situación de clase. Ello supone a nivel didáctico realizar una presentación de los contenidos de forma clara y sistemática, ofreciendo información comprensible, útil, interesante y motivadora para nuestro alumnado.

Son muchas las críticas que se le hacen a esta estrategia (Zabalza, 2005; Fernández March, 2006...): mera transmisión de contenidos, pasividad del alumnado, no responde a la heterogeneidad del alumnado, dificultad para el apoyo individual, falsa idea del «alumno medio», mayor directivismo intelectual, aprendizajes superficiales, tendencia a la memorización…; sin embargo, en ocasiones es interesante emplearla para establecer las bases conceptuales de algún tema sobre el que construir nuevos aprendizajes con un carácter sistemático; es eficaz y eficiente respecto al tiempo que empleamos; y cuando son los propios alumnos los que la desarrollan, tiene claras ventajas, ya que les obliga a estructurar lo aprendido y a emplear estrategias comunicativas para exponerlo.

Es interesante que completemos la lección con el uso de medios audiovisuales y otros recursos como la pizarra y pizarra electrónica, ordenador... (Rajadell, 2001), la introducción de preguntas dirigidas a los estudiantes, así como la realización de actividades, con la finalidad de que no nos limitemos a la mera transmisión de conocimientos. Con ello lograremos facilitar el aprendi-

zaje, fomentar la participación de los discentes, detectar lagunas, mantener el *feed-back,* conectarlo con aprendizajes previos... Salvador y Osoro (2010) describen cómo planificar una sesión utilizando esta estrategia.

TABLA 6.5

Planificación de una lección magistral (adaptado de Salvador y Osoro, 2010)

Determinación de objetivos	¿Qué pretendo conseguir con la sesión?
Conocimientos previos	¿Qué saben sobre el tema? ¿Qué experiencias han tenido? ¿Qué errores tienen?
Organizador	¿Qué concepto general voy a utilizar?
Introducción	Actividad introductoria Preguntas Anécdotas Explicación de objetivos Esquema introductorio
Desarrollo	¿Qué elementos del organizador quiero que se conozcan? ¿Qué esquema voy a seguir? ¿Qué ejemplos, preguntas, actividades?
Conclusión	Actividades, resumen, trabajos en grupo, informes, preguntas....

Siguiendo a estos mismos autores y partiendo de este esquema de trabajo, el desarrollo posterior debe ajustarse a tres fases:

— Una introducción que podría constituir un 10-15% del tiempo planificado. Con ella debemos tratar de captar la atención y despertar el interés de nuestra audiencia, promover un ambiente adecuado y describir la importancia y vigencia del tema.
— Una fase de desarrollo (60-65%), en la que presentemos los contenidos secuenciados lógica, clara y sistemáticamente, tratando de ponerlos en conexión con los conocimientos y experiencias previas del grupo. Durante esta fase, y tratando de promover la participación, debemos ir verificando la comprensión del grupo respecto a lo trabajado.
— Una fase de conclusión que complete la sesión (en torno a un 25% del tiempo), destacando las ideas fundamentales para ayudar a afianzar lo expuesto.
— En estas fases podemos utilizar recursos como esquemas, mapas conceptuales, glosarios..., con el fin de presentar la temática, conocer su bagaje previo y motivar a los alumnos (al inicio), presentar los contenidos (en el desarrollo), o asentar y aplicar lo aprendido (como conclusión del docente o como actividad para los alumnos).

El ***glosario*** es un recurso que consiste en la explicación y contextualización de un conjunto de términos o conceptos propios de un material especializado para facilitar su comprensión. No es un diccionario, puesto que no va a recoger términos de todos los campos, ni tiene por qué ser exhaustivo. Puede ser simplemente un conjunto de palabras relativas a una misma disciplina, campo de estudio, actividad, tema o área del saber, con su definición y/o comentarios, a veces bastante simples.

Este recurso es muy utilizado actualmente en la enseñanza virtual y en experiencias de *e-learning,* aunque también puede utilizarse en clase. Nos sirve de consulta para los alumnos, o como actividad de investigación. En este sentido, es interesante la propuesta de los *glosarios colaborativos* (Moodle Docs, 2008); éstos sirven pa ra fomentar la colaboración entre el alumnado. A cada alumno o por pequeños grupos, se le podría asignar la tarea de contribuir al glosario con un término, una definición, o bien comentarios acerca de definiciones previamente incorporadas. Las definiciones múltiples (duplicadas), por ejemplo, podrían ser calificadas de forma que sólo aquellas que obtuviesen la mayor puntuación quedasen definitivamente incorporadas al glosario.

Los mapas conceptuales o tramas conceptuales

Basándonos en Novak y Gowin (1988), los mapas conceptuales son una estrategia que ayuda al docente a organizar los contenidos de aprendizaje. Igualmente, puede ser desarrollada por los alumnos con el fin de que capte el significado de dicho contenido y «lo haga suyo».

El mapa conceptual «representa un conjunto de significados conceptuales incluidos en un estructura de proposiciones» (Ontoria, 1993, p. 97). Esto quiere decir que en la construcción de un mapa conceptual expresamos la jerarquía de los conceptos (haciendo gráficos de los diferentes niveles de inclusión de los más generales a los más específicos), estableciendo además las relaciones que existen entre las diferentes ramas jerárquicas («enlaces cruzados»). De esta forma se establecen conexiones o «nexos» que muestran el tipo de relación que existen entre los conceptos involucrados («oraciones nucleares»).

Recogemos un ejemplo de mapa conceptual empleado en un proyecto de trabajo (véase la figura 6.2).

2.2. Lectura

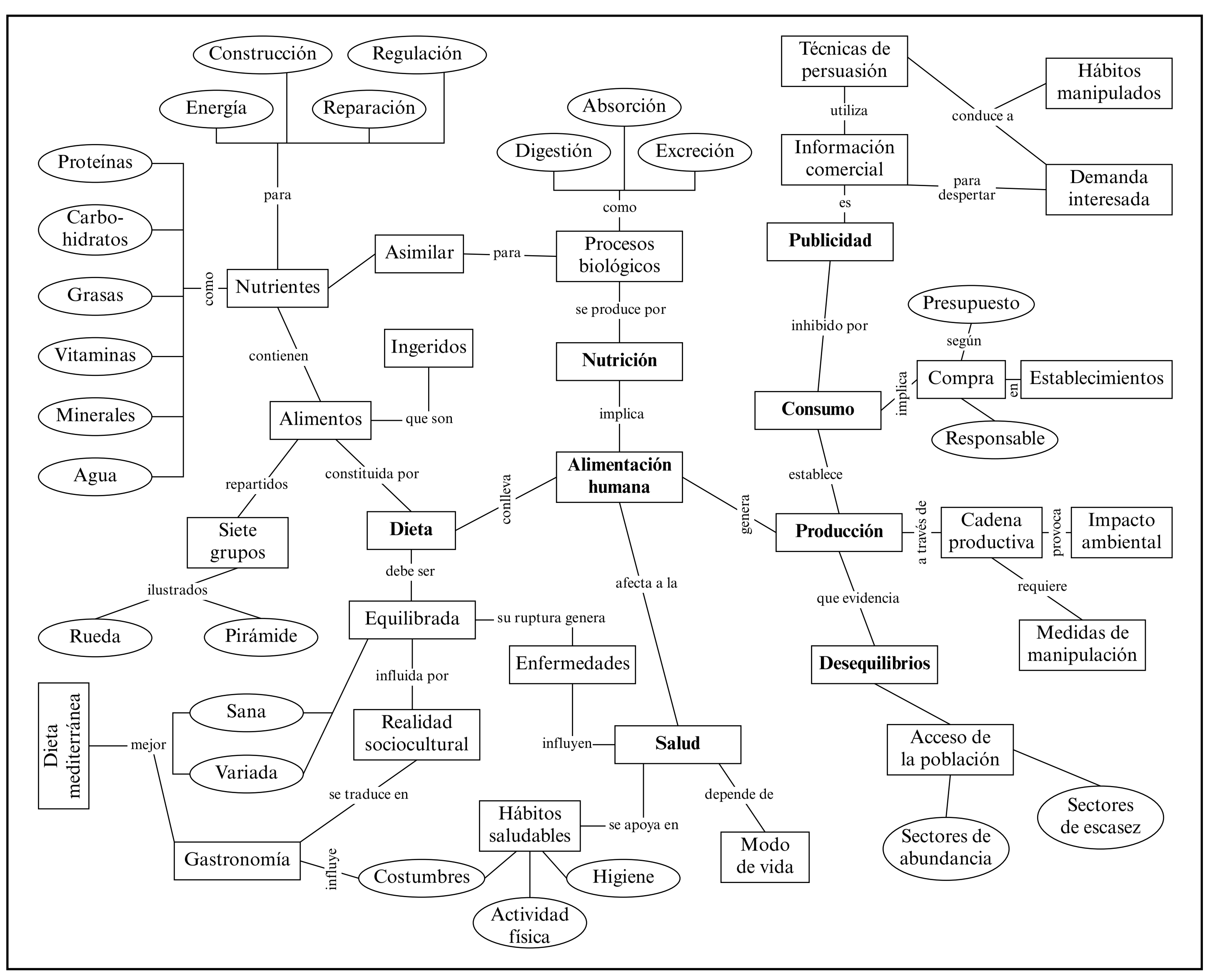
Cuando un lector comprende lo que lee,
está aprendiendo.
SOLÉ, 2006, p. 39

Son muchas las estrategias que podemos utilizar para el fomento de la lectura y adquisición de la comprensión lectora. Collins y Smith (1980) proponen una estrategia en varias fases: fase de modelado, en la que el docente sirve de modelo mediante su propia lectura, comentando sus dudas, lo que no comprende, qué hace para comprenderlo...; fase de participación del alumnado en la que éstos deben plantear preguntas sobre los textos, emitir opiniones, resumirlo..., en un proceso de construcción conjunta y participación guiada por parte del docente; y una tercera fase que denominan silenciosa, y en la que cada alumno reproduce el proceso que realizó el docente al inicio. A este modelo, Solé (1992, pp. 93-101), basándose en Brown, hace hincapié sobre la importancia de contextualizar los objetivos que se persiguen con la lectura en todas y cada una de las situaciones de enseñanza. Así distingue:

— Leer para obtener una información precisa.
— Leer para seguir unas instrucciones.
— Leer para obtener una información de carácter general.
— Leer para aprender (en el sentido de ampliar conocimientos).
— Leer para revisar un escrito propio.
— Leer por placer.
— Leer para comunicar un texto a un auditorio.
— Leer para practicar la lectura en voz alta.
— Leer para dar cuenta de que se ha comprendido.

Junto a estos principios que debemos tener en cuenta, es interesante aportar una propuesta que engloba a todas las áreas y que debe regir el método de aprendizaje en Primaria y Secundaria. En el trabajo de Marchesi (2005, pp. 33-35) nos da las pautas de la estrategia a seguir con la lectura, completando los trabajos precedentes. Entre ellas destacamos algunas acciones que adaptamos a las nuevas exigencias de la LOE y de la futura LOMCE (que se encuentra en trámite parlamentario en la actualidad):

— Establecer un tiempo de lectura semanal en todas las áreas y materias del currículo, para que todos los alumnos y alumnas dediquen entre media hora o una hora diaria a la lectura.
— Planificar lecturas dentro de cada área/unidad relacionadas con los objetivos y competencias que se hayan establecido.
— Vincular la comprensión del significado de los textos al desarrollo de la comunicación y del lenguaje. La utilización de diversas formas de expresión, como el texto escrito,



FUENTE: Pozuelos, F. J. (2008). *Investigando la alimentación humana. Proyecto curricular INM 612*. Sevilla: Díada.

Figura 6.2.—Ejemplo de mapa conceptual (Pozuelos, 2008a).

el dibujo, el teatro o la música, pueden servir de soporte y de estímulo a la comprensión lectora.
- — Usar distintos tipos de textos en distintos soportes (papel, ordenador, multimedia) para favorecer el interés de los alumnos y la conexión de sus actividades con su entorno familiar y social.
- — Seleccionar las lecturas, establecer itinerarios lectores para todos los alumnos, relacionar lo que se lee con el resto de las actividades lectivas, solicitar que haya libros suficientes y organizarlos en la biblioteca del centro, del aula o del departamento correspondiente.
- — Hacer un seguimiento de cómo leen los alumnos, cómo buscan y organizan la información de la materia, cómo adquieren y desarrollan sus conocimientos a través de la lectura y del resto de las actividades lectivas, cómo expresan sus ideas y cómo trabajan en grupo los textos propuestos.
- — Animar a los alumnos a que tomen conciencia de qué leen, para qué leen y qué y cómo aprenden leyendo.
- — Implicar a los padres para que lean diariamente en casa durante 15 o 20 minutos para favorecer «la comunicación, el intercambio de experiencias y la comprensión mutua».

Otra estrategia de lectura es el ***análisis de fuentes documentales.*** Ésta supone la utilización de documentos audiovisuales y/o bibliográficos (fragmentos de reportajes documentales o películas, noticias de actualidad, paneles gráficos, fotografías, biografías, artículos, textos legislativos, etc.) relevantes para la temática de la materia con actividades específicamente diseñadas para el análisis de los mismos. Se puede emplear como introducción general a un tema, como instrumento de aplicación del estudio de casos, para la explicación de procesos que no se pueden observar directamente, para la presentación de situaciones complejas o como síntesis de contenidos de carácter teórico o práctico.

2.3. Demostración

Las demostraciones orales son espacios para exponer las estrategias personales de aprendizaje. Nunca se realiza de memoria ni es una reproducción de los que el docente ha explicado anteriormente. Hernández (2003, pp. 89-90) expone un ejemplo de demostración oral:

- — El alumno explica de manera útil algo que aprendió tras el estudio o la investigación.
- — Confecciona una transparencia, dibujo, palabra o texto, mural o grabación para poder realizar su demostración.
- — Organiza la secuencia en la que expondrá el método, modelo o procedimiento ingeniado, o la solución que le dio al problema.
- — Debe precisar la utilidad de su descubrimiento a sus compañeros.
- — Mediante entrevista o preguntas, va conduciendo a la clase a realizar conclusiones, captar el uso o el concepto o la idea que muestra.
- — Los compañeros deben ir interrogando al «demostrador» con preguntas sobre el porqué de la utilidad de la técnica o procedimiento empleado, cómo llegó al resultado, dificultades... Estas cuestiones deben servirles para descubrir el significado que el expositor en su demostración quiere transmitirles.
- — El alumno muestra cómo lo hace, ejecutándolo en el momento.

Por ejemplo, si ha conseguido una secuencia para resolver un problema de matemáticas, va guiando y haciendo el ejercicio explicando los pasos y las estrategias que ha usado para solucionarlo. O si se trata de escritura, tendría que ir explicando los pasos para organizar su texto, y va escribiendo uno como demostración del proceso.

2.4. Discusión

Las estrategias de discusión en sus diversas formas se emplean generalmente en la fase de

«desarrollo» de algún tema, unidad didáctica, proyecto o centro de interés, ya que su objetivo es desarrollar un concepto y sus implicaciones o resolver problemas. Por ello es importante que el docente sea capaz de ayudar a su alumnado a descomponer el problema y a ayudarlos a alcanzar las posibles soluciones. Es interesante no plantear discusiones sobre hechos que tengan una sola respuesta. Es más interesante plantear discusiones en las que se analicen relaciones, aplicaciones o causas de hechos y fenómenos (Díaz y Martins, 1997, pp. 170 y ss.). Igualmente, es importante que el docente conozca ya al grupo con el que va a usar esta estrategia, sepa manejar discusiones reconduciendo el tema si es necesario, polémicas, saber crear un clima cómodo en el que los alumnos no se sientan cohibidos o atemorizados ante la expresión de sus opiniones o de ser reprendidos por tener conceptos erróneos…

Las fórmulas de la discusión pueden darse en una gran cantidad de estrategias. Así por ejemplo, Díaz y Martins (1997) recogen, entre otras: Philips 66 (grupos de 6 alumnos que discuten durante 6 minutos sobre una cuestión planteada repartiendo roles de líder, secretario y relator para su posterior presentación en el aula); discusión por parejas o en pequeño grupo; debate; panel de oposición (presentación por un grupo de «expertos» de un tema con puntos de vista antagónicos; pregunta circular (todos los alumnos deben expresar su opinión respecto al tema planteado). A ellas podríamos añadir otras, como el simposio (exposiciones de diversas personas sobre diferentes aspectos de un mismo tema); los seminarios, que se desarrollan en grupos de trabajo y tienen como finalidad el estudio intensivo de un tema. En los seminarios es fundamental que nos centremos en la discusión, la participación, la elaboración de documentos y las conclusiones a las que tienen que llegar todos los componentes del grupo en una primera fase y los componentes del seminario en una segunda.

Un ejemplo dentro de este grupo son los estudios de caso. En un *estudio de casos,* el alumno se sitúa ante un problema concreto (caso), que le describe una situación real de la vida profesional, y debe ser capaz de analizar una serie de hechos, referentes a un campo particular del conocimiento o de la acción, para llegar a una decisión razonada a través de un proceso de discusión en pequeños grupos de trabajo. Tanto los alumnos como el profesor tienen roles activos en esta estrategia.

De Miguel (2005) sintetiza las etapas del desarrollo del estudio de casos en tres:

1. Presentación y familiarización inicial con el tema: los estudiantes, después de un estudio individual del mismo, realizan un análisis inicial en sesión grupal, guiados por el profesor, interpretando y clarificando los distintos puntos de vista.
2. Análisis detenido del caso: identificación y formulación de problemas, detección de puntos fuertes y débiles, intentando dar respuestas, parciales o totales, a cada uno de los elementos que lo componen y la naturaleza de las decisiones a tomar, tareas que pueden realizarse en pequeños grupos o en sesiones plenarias.
3. Y preparación de conclusiones y recomendaciones: de forma cooperativa, encaminadas a la toma de decisiones, evaluando diferentes alternativas para su solución y procurando una reflexión individual.

Por tanto, el profesor deberá redactar el caso real, completo, con varias alternativas de solución y fundamentarlo teóricamente. Su labor posterior debe ir orientada a guiar la discusión y reflexión del alumnado y a realizar la síntesis final, relacionando práctica y teoría. Por su parte, los alumnos deben investigar, discutir, proponer y comprobar sus hipótesis.

2.5. Aprender haciendo

Este método engloba estrategias muy diversas que tienen un elemento en común: el del alumnado adquiere un papel muy activo frente al aprendizaje. Investigación, acción, experimentación,

descubrimiento, experiencias, interacción, papel relevante de las relaciones..., hacen que éste sea un grupo de estrategias fundamental para alcanzar aprendizajes significativos.

Aprendizaje basado en problemas

Un alumno se enfrenta a un problema cuando comparte y asume los objetivos de una tarea pero carece de recursos inmediatos y aparentes para alcanzar ese objetivo (Pozo, Pérez, Domínguez, Gómez y Postigo, 1994). La instrucción en este modelo de enseñanza se centra en la repetición de las destrezas que componen la tarea sin poner el énfasis en el contexto, hasta que se adquieren de manera automatizada. Por tanto, se centra en la enseñanza de destrezas y técnicas fundamentalmente. En trabajos posteriores (Pozo et al., 2006) encontramos enfoques más abiertos y significativos, planteando tareas o problemas abiertos en los que el alumnado tiene que definir su meta de aprendizaje y los objetivos, regular sus actividades y evaluar los resultados que obtiene. Este posicionamiento se acerca más a otras estrategias, como el estudio de caso y los proyectos de investigación, y se acerca a los modelos de enseñanza en los que se fomenta el pensamiento crítico y la construcción del nuevo conocimiento (aprendizaje cooperativo).

Esta estrategia de aprendizaje se desarrolla siguiendo una serie de pasos:

1. Descripción clara del problema.
2. Delimitación del problema.
3. Análisis del problema en grupo.
4. Formulación de hipótesis.
5. Formulación de objetivos de aprendizaje.
6. Obtención de nueva información.
7. Integración grupal de la información.
8. Verificación y solución del problema.

En el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en esta estrategia es importante que el profesorado actúe como experto, asesor, supervisor y juez, gestionando el proceso de aprendizaje, facilitando el trabajo grupal, ayudando a resolver conflictos y guiando el aprendizaje a través de preguntas, sugerencias, aclaraciones. Los estudiantes deben evaluar sus necesidades de aprendizaje, investigar, desarrollar hipótesis, trabajar individual y grupalmente en la solución del problema (Fernández March, 2006).

Otras estrategias interesantes son los ***módulos***, que «ofrecen la posibilidad de introducir y organizar contenidos y actividades en función de las necesidades de los estudiantes de un grupo heterogéneo, posibilitando la adopción de un enfoque global. La información y las actividades están orientadas hacia un tema común que es estudiado desde diferentes disciplinas» (Aguado et al., 2005, p. 188).

Los ***talleres*** se orientan a la aplicación de aprendizajes en la que se pueden combinar diversas estrategias dentro de ellos (exposiciones, simulaciones, debates, solución de problemas, prácticas guiadas, etc.), a través de las que el alumnado desarrolla tareas eminentemente prácticas sobre un tema específico del currículum, con el apoyo y supervisión del profesorado. Ibáñez Sandín (1993) los ve como la oportunidad de implicar a las familias en la vida de los centros. Esta estrategia es muy versátil y es importante que dentro de nuestra propuesta ofrezcamos diversos talleres para que así el alumnado pueda elegir el que se ajuste a sus intereses. En la práctica, podemos encontrar en los centros talleres que se organizan por ciclos, fomentando así el intercambio de relaciones entre alumnado de distinta edad.

Los ***rincones*** pueden considerarse como un método de enseñanza globalizado, que no compartimenta el trabajo del aula en áreas. También lo podemos usar como estrategia dentro de nuestras programaciones cuando una unidad, proyecto o centro de interés lo requiera. Las áreas o los contenidos que queramos trabajar se presentan a través de materiales muy diversos y de actividades graduadas en dificultad que el alumno encuentra en los distintos rincones, los cuales pueden ser muy variados (rincón del juego, de la música, del cuento, de la imaginación...). Además ofrecen la posibilidad de utilizar el espacio y el tiempo de la clase de manera diferenciada.

Esta estrategia es una oportunidad para estimular la interacción grupal heterogénea, fomenta el descubrimiento, se ajusta a los intereses y ritmos de nuestro alumnado y se obtienen aprendizajes significativos potenciando la creatividad (Herrera, 1994).

Es una estrategia que requiere, por parte del docente, de una planificación y elaboración de materiales previa importante y que adopte un rol distinto en el aula (guía, asesor, ayudante organizativo, observador activo...).

Los alumnos se organizan en pequeños grupos de trabajo dispuestos en espacios específicos del aula en los que el alumnado tendrá que trabajar de manera rotativa, aunque es importante que en la dinámica de aula seamos flexibles para responder a los diversos ritmos de trabajo. Los estudiantes pueden trabajar individualmente, con un compañero o en pequeños grupos.

Las ***salidas de campo*** pueden ser también buenas oportunidades de aprender observando y haciendo. Estas actividades, desarrolladas en un contexto externo al entorno escolar (empresas, instituciones, organismos, monumentos, etc.), nos van a permitir el desarrollo de capacidades relacionadas con la observación directa y sistemática, la recogida de información, el desarrollo de productos (bocetos, diseños, etc.), etc.

Tradicionalmente, las *prácticas de laboratorio* han sido muy útiles. En ellas no sólo es interesante la primera fase de «demostración», sino que nos permite que el alumnado realice ejercicios, experimentos e investigaciones.

La ***simulación*** consiste en la representación de un fenómeno de naturaleza física, técnica, psicológica, social y cultural que permite un análisis más sencillo, económico o inocuo que si se llevara a cabo sobre el original o en la realidad. Se pone al sujeto ante unas condiciones hipotéticas en las cuales se prueba su comportamiento ante situaciones concretas, sus conocimientos, su capacidad de analizar alternativas y sus consecuencias. Se basa, por tanto, en la configuración de situaciones similares a las que se producen en un contexto real, con la finalidad de utilizarlas como experiencias de aprendizaje o como procedimiento para la evaluación (http://cv.uoc.edu/UOC/a/moduls/90/90_156/programa/main/viu/tecniques/viu33.htm). Por tanto, es una estrategia motivadora que fomenta el descubrimiento y la interacción, pudiendo adquirir habilidades y capacidades interpersonales. El profesor debe no sólo diseñar el juego de la simulación, sino que además debe interrogar al alumnado, los cuales experimentan la simulación y deben reaccionar a condiciones o variables emergentes (Fernández March, 2006). Como variantes de la simulación podemos encontrar el *juego de roles.*

2.6. Enseñar el uno al otro

Aprendizaje colaborativo

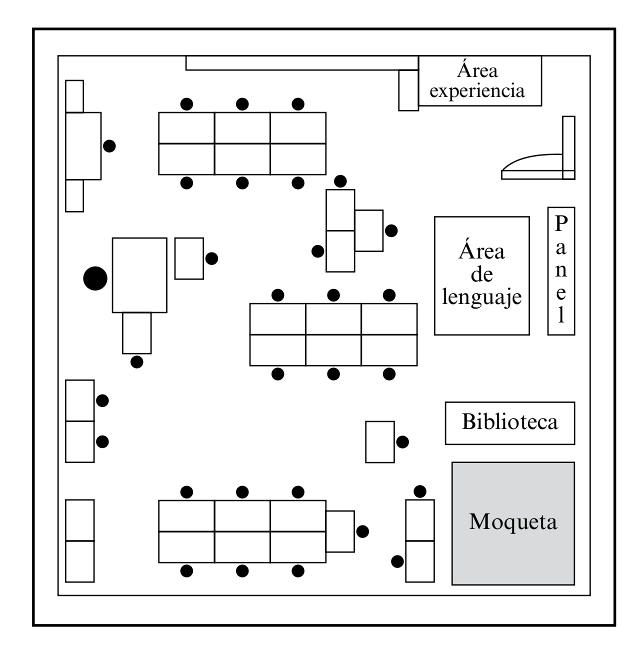
Autores como Slavin (1995), De Miguel (2005) o Fernández March (2006, pp. 45-46) definen el aprendizaje colaborativo como estrategias de enseñanza en las que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del mismo. Se puede considerar como un método a utilizar entre otros o como una filosofía de trabajo.

En esta estrategia, el docente juega un papel de experto, organizador de tareas y tiempo, proveedor de recursos, guía, observador sistemático de los procesos de aprendizaje... Por su parte, el alumnado trabaja conjuntamente en la resolución de tareas asignadas por el profesorado para optimizar su propio aprendizaje y el de los otros miembros del grupo.

Esta estrategia requiere de un aprovechamiento de los espacios, y los tiempos se flexibilizan dejando que cada grupo trabaje autónomamente.

A la hora de poner en práctica este tipo de estrategia, el docente ha de seguir una secuencia de trabajo, cuidando especialmente una serie de aspectos. Según Muijs y Reinolds (2005), éstos deben ser:

— Construir los grupos de trabajo, cuidando su composición. En función de la meta



que persiga, podrán ser grupos de 2-3 miembros o de 2 a 6, con un carácter homogéneo o no (intereses, motivaciones, niveles de competencia, estilos de aprendizaje...).
— Diseñar de manera clara y precisa las tareas, asegurándose de que son bien entendidas por los alumnos al explicarlas.
— Desarrollo de las tareas en grupo. En este caso, deberá cuidar que todos trabajen y que no exista competitividad entre grupos o dentro de ellos.

En esta estrategia, el profesor debe ayudar a resolver situaciones problemáticas en la tarea y en las relaciones; observar sistemáticamente el proceso de trabajo; dar retroalimentación, propiciando la reflexión del equipo. El alumnado debe gestionar la información de manera eficaz; desarrollar estrategias de conocimiento de su modo de aprender; debe conocerse a sí mismo e intentar ponerse en el lugar de los demás para que todos los miembros del equipo se sientan bien y trabajen conjuntamente (Fernández March, 2006).

2.7. Tutoría entre iguales

Es una de las estrategias de enseñanza más comunes, en la que el alumnado ejerce de enseñantes. Para Fasko (1994), no es una de las mejores estrategias para lograr aprendizajes duraderos en los estudiantes; sin embargo, sí tiene un gran impacto en los tutores, siempre y cuando éstos deseen serlo. La razón reside en que la tutorización les ofrece la oportunidad de estudiar a fondo el material y los conduce a niveles de pensamiento más altos, desarrollando además ciertas habilidades sociales.

De ahí que en la aplicación de esta estrategia procuremos poner en marcha procesos de tutorización recíproca con la que logremos la mejora de logro del aprendizaje en todos nuestros alumnos (Heller y Fantuzzo, 1993; Rekrut, 1994).

Con esta estrategia logramos fomentar la interacción, cooperación entre iguales y el estudio autónomo (para poder ser tutores). Las tutorías deben tener un objetivo común, conocido y compartido. Para ello, es importante que el profesor establezca las parejas, les ayude o medie en la definición del propósito y contenido de las tutorías y supervise el proceso. Los alumnos tutores, por su parte, con sus tutorizados, deberán no sólo planificar su acción didáctica, sino que además, deberán desarrollar la evaluación de la misma.

Contrato de aprendizaje

De Miguel (2005) resume los elementos que debe contener un contrato de aprendizaje en los siguientes:

1. Un protocolo del contrato de aprendizaje.
2. Espacio adecuado y tiempo asignado para la atención individualizada del estudiante.

Con frecuencia el contrato de aprendizaje incluye la elaboración del portafolio como evidencia del proceso de aprendizaje y como recurso de

TABLA 6.6

Ejemplo de protocolo de contrato de aprendizaje (De Miguel, 2005, p. 108)

Nombre del estudiante ...... Nombre del profesor ...... Fecha de inicio...... Fecha prevista de finalización...... Denominación del núcleo de aprendizaje				
1. Objetivos competenciales: ¿qué vas aprender?	2. Estrategias de aprendizaje: ¿cómo vas a aprender?	3. Recursos materiales: ¿con qué vas a aprender?	4. Evidencias para la autoevaluación: ¿cómo sabrás que has aprendido?	5. Criterios de evaluación: ¿cómo demostrarás los aprendizajes adquiridos?
6. Cronograma de aprendizaje y de sesiones de tutoría				
Firma del profesor		Firma del estudiante		

evaluación del aprendizaje desarrollado. En esta estrategia el profesor debe definir los objetivos, determinar la secuencia de las tareas, establecer sesiones de autorización o supervisión, negociar y acordar. El alumno tiene una tarea compleja, ya que debe planificar el itinerario de aprendizaje, autorregularse, participar activamente, buscar, seleccionar y organizar la información y las evidencias de logro, evaluando su propio progreso (Fernández March, 2006).

Una variante del contrato puede considerarse el trabajo tutelado, ya que se basa en el aprendizaje independiente de los estudiantes y el seguimiento de ese aprendizaje por el profesor tutor, aunque no se llega a un compromiso firmado como en el caso del contrato.

Portafolio del alumno

Cerramos nuestra propuesta didáctica con el portafolio o carpeta de aprendizaje del estudiante, por tratarse de una estrategia que como docentes puede ayudarnos mucho a llevar un seguimiento sistemático de nuestro alumnado (es decir, la usamos como un instrumento para la evaluación formativa). Es, según Shulman (1999, p. 35), *la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación y tutoría, y adopta la forma de muestras de trabajo del estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación.*

En la carpeta deben incluirse, por tanto, los materiales ordenados por secciones y debidamente etiquetados en función del tipo de producto de las actividades de aprendizaje realizadas por el alumno, en un período de tiempo, con los comentarios y calificaciones asignadas por el profesor, lo que permite visualizar el progreso del alumno. Puede incluir: apuntes o notas de clases, trabajos de investigación, guías de trabajo y su desarrollo, comentarios de notas, resúmenes, pruebas escritas, autoevaluaciones, tareas desarrolladas, comentarios de progreso del alumno realizado por el profesor, etc.

Pozuelo (2008b, p. 129) describe las modalidades en que pueden encontrarse los portafolios: *carpetas de aula (libro de vida),* que incluyen aportaciones de todos los alumnos y cada uno de ellos selecciona lo que va a representarle; las *carpetas de equipo,* que integran las elaboraciones confeccionadas por el grupo en su versión final; y las *carpetas personales.*

2.8. Las actividades a seleccionar

Cuando vamos seleccionando las estrategias didácticas en la puesta en marcha de nuestras programaciones, debemos además diseñar el conjunto de actividades con las que aplicar las diferentes estrategias. En este diseño, la secuencia de actividades debe ser coherente con los contenidos a trabajar y con las competencias que queremos alcanzar.

Los tipos básicos de actividades que debemos incluir son:

— Actividades de iniciación. Dentro de ellas podemos distinguir dos tipos:

  • De introducción-motivación: son actividades que nos sirven de introducción al nuevo contenido. Cuando más motivadoras y cercanas a la experiencia y entorno del alumnado, mejor resultado obtendremos.
  • De conocimientos previos: con ellas detectamos qué conocimientos tiene nuestro alumnado sobre el contenido a trabajar y los diferentes niveles que tenemos en nuestra aula.

— De desarrollo: con estas actividades presentamos y trabajamos interactivamente los nuevos contenidos.
— De síntesis. En este grupo pueden ser de dos tipos:

  • De síntesis-resumen: con ellas facilitamos la relación de los contenidos aprendidos.
  • De consolidación: contrastamos las ideas previas con las nuevas y aplicamos lo aprendido.

— De recuperación, ampliación y evaluación: dentro de este grupo, las de recuperación irán orientadas a aquellos alumnos que no hayan adquirido la competencia y que tenga dificultades para lograrlo. Las de ampliación las orientaremos a aquellos que no sólo la hayan alcanzado, sino que puede que tengan un nivel superior, por lo que estas actividades amplían los contenidos a trabajar. Las de evaluación nos servirán para repasar los contenidos adquiridos y para poder emitir un juicio sobre los aprendizajes de nuestro alumnado.

A la hora de seleccionarlas e implementarlas es importante que tengamos en cuenta una serie de cuestiones:

— Finalidad o producto que se espera obtener con la tarea. Las preguntas que debemos hacernos son: ¿qué competencia o competencias estamos trabajando?, ¿qué objetivo perseguimos y con qué contenidos la estamos desarrollando?, ¿qué resultado deben conseguir los alumnos y alumnas?
— Descripción detallada de la actividad: es importante que el alumnado tenga siempre muy claro qué acciones tienen que realizar y cómo se va a evaluar la actividad. Por tanto, debemos ser sistemáticos, claros y muy concisos a la hora de explicar la actividad.
— Recursos que vamos a emplear: debemos prever qué recursos materiales vamos a necesitar en el desarrollo de la actividad.
— Organización del trabajo: qué espacio vamos a emplear, cómo vamos a distribuir el mobiliario de la clase, cómo vamos a distribuir el tiempo de trabajo, qué tipo de agrupamientos vamos a hacer...
— Roles: debemos definir el papel que como docentes vamos a adoptar y cuál les vamos a asignar a nuestro alumnado.

<table>
<tr><th colspan="2">ACTIVIDADES</th></tr>
<tr><th colspan="2">De discusión</th></tr>
<tr><td>

• **Actividad en gran grupo**

— Vídeo fórum: visionado de la película *La lengua de las mariposas.*

La lengua de las mariposas
España, 1999, 95 min, color. **Director:** José Luis Cuerda. **Guión:** Rafael Azcona, José Luis Cuerda, Manuel Rivas. **Fotografía:** Javier G. Salmones. **Música:** Alejandro Amenábar.
Sinopsis: Situada en 1936, don Gregorio enseñará a Moncho con dedicación y paciencia toda su sabiduría en cuanto a los conocimientos, la literatura, la naturaleza y hasta las mujeres. Pero el trasfondo de la amenaza política subsistirá siempre, especialmente cuando don Gregorio es atacado por ser considerado un enemigo del régimen fascista. Así se irá abriendo entre estos dos amigos una brecha, traída por la fuerza del contexto que los rodea. La política y la guerra se interponen entre las personas y desembocan, indefectiblemente, en la tragedia.
¿Cómo recobrar después de esto, la inocencia? Parece ser la pregunta de José Luis Cuerda, cuando don Gregorio, al contrario del padre de Moncho, opte por sí mismo y por sus ideales, aunque esta opción signifique la muerte. Dura y con un dramático final, *La lengua de las mariposas* explora el nacimiento de una vida a los horrores de una guerra.
Tras el visionado celebraremos el vídeo fórum comparando las situaciones rurales, cuestiones políticas, sociales, económicas... de aquella etapa histórica con la actualidad. Se analizará el rol de los maestros y las estrategias didácticas empleadas en la película e introduciremos las conocidas por ellos (a través de experiencias previas, observación, estudio...).

</td><td>

• **Actividad individual.** Visita las siguientes páginas de Internet sobre principios constructivistas, y reflexiona sobre la persona que aprende y cómo lo hace:

– http://tortoise.oise.utoronto.ca/~lbencze/Constructivism.html#dilemmas.
– http://www.cdli.ca/~elmurphy/emurphy/cle.html.

Aquí puedes encontrar ideas concretas sobre el diálogo socrático. ¿Crees que puedes utilizar esta técnica de razonamiento en tu práctica de enseñanza? Relaciona estos contenidos con las estrategias trabajadas. ¿Qué recursos pueden serte útiles para tu clase?

• **En pequeño grupo.** Ve el fragmento de la película en la que se realiza una evaluación de un profesor de matemáticas y debate sobre su metodología y los recursos y estrategias que debería poner en práctica para mejorar su docencia: http://www.youtube.com/watch?v=G_vnIyJB7p0.

• **Lectura individual** del trabajo presentado por un maestro basado en el método de proyectos de Kilpatrick, para posteriormente trabajar en grupos de 3 a 5 personas. Hacer una propuesta de proyecto para un curso de tercero de Primaria: http://www.omerique.net/twiki/pub/CEPCA3/.

• **Trabajo grupal.** Partiendo de una unidad didáctica, plantea el desarrollo de dos sesiones mediante el uso de algunas de las estrategias trabajadas, diseñando los materiales a emplear en el aula. Exposición por grupo haciendo una simulación en clase.

</td></tr>
</table>

ACTIVIDADES	
De reflexión	
• Dada la amplitud del tema y la variedad de actividades planteadas, para evaluar este tema deberás llevar un diario que formará parte del portafolio de este tema. En tu diario no sólo recogerás tus reflexiones sobre tus aprendizajes, sino además tus dudas, dificultades y obstáculos encontrados en el proceso de aprendizaje,	evaluación de las actividades planteadas y resultados que has alcanzado... El portafolio deberá incluir las actividades realizadas y aquellas notas, materiales, recursos..., que consideres interesantes en el aprendizaje de las estrategias didácticas y su aplicación.

PARA SABER MÁS

Recursos web en los que se recogen estrategias didácticas y experiencias prácticas en la aplicación de las mismas. Webs con materiales sobre la lección magistral: www.uab.es/uem/article; www.us.es/guías; www.sistema.itesm.mx/Home.nsf/; http://www2.gsu.edu/~dschjb/wwwlect.html; http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/infoc/estrategias/exposicion.html.

Mapas conceptuales: http://www.infovis.net/printMag.php?num=141&lang=1.

Discusión dirigida: http://cv.uoc.edu/UOC/a/moduls/90/90_156/programa/main/viu/tecniques/viu26.htm.

Webs con materiales sobre aprendizaje basado en problemas (ABP o PBL): http://cv.uoc.edu/UOC/a/moduls/90/90_156/programa/main/viu/tecniques/viu36.htm; www.mis4.udel.edu/Pbl/index.jsp; www.samford.edu/pbl/pbl_main.html; www.igu.ac.uk/deliberations/pbl.urls.htm.

Webs con materiales sobre el estudio de casos: http://www.hbs.edu/case/index.html; http://www.soc.ucsb.edu/projects/casemethod/.

Webs con materiales sobre el aprendizaje orientado a proyectos (Project Oriented, POL/Project-Based Learning, PBL): http://bie.org/pbl/; http://darkwing.uoregon.edu/~moursund/PBL/index.htm; http://college.hmco.com/education/pbl/background.html.

Juego de roles: http://cv.uoc.edu/UOC/a/moduls/90/90_156/programa/main/viu/tecniques/viu28.htm; http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=371.

Aprendizaje cooperativo *(Cooperative Learning):* http://giac.upc.es (Grupo de Interés en Aprendizaje Cooperativo).

Materiales sobre contrato de aprendizaje *(learning contract):* http://www.teach-nology.com/web_tools/contract (The Web portal educators); http://www.umuc.edu/prog/ugp/coop/contract.html (University of Mariland).

Tutorías entre iguales: http://cv.uoc.edu/UOC/a/moduls/90/90_156/programa/main/viu/tecniques/viu32.htm.

Películas. Recopilación de escenas inspiradoras y emotivas sacadas de películas en las que el protagonista es un profesor y la educación es el hilo conductor del argumento: http://www.youtube.com/watch?v=MyjUyzTOX5s&feature=related.

Guía de recursos didácticos sobre educación para el autodesarrollo: http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/recedu.htm.

Guía de recursos documentales, como *Somos iguales, somos diferentes.* Materiales audiovisuales, vídeos, exposiciones, juegos...: http://www.eurosur.org/RACIS/val-ind.htm.

Biblioteca de recursos: actividades, materiales, unidades didácticas...: www.cnice.mecd.es/interculturanet.
Documento que diseña planes para realizar con estudiantes extranjeros. www.gencat.es/ense/depart/acollida.htm.
Recursos y actividades que promueven la solidaridad y la tolerancia: http://www.maestroteca.com.
Juegos sobre resolución de conflictos: http://www.ctv.es/USERS/avicent/Juegos_paz/index.htm.

7 Los recursos didácticos en la escuela actual

ADNALOY PARDO ROJAS

Al maestro de ingenio y voluntad nunca le faltan medios de enseñanza,
que en esto como en todo,
hace más el que quiere, que el que puede y no quiere.

ESPERANZA ALHAMA

RESUMEN

La selección y uso de los recursos y medios didácticos es una de las acciones que acompañan la planificación y ejecución de nuestra docencia. Debemos saber elegirlos adecuadamente para poder potenciar el desarrollo y enriquecimiento del proceso de aprendizaje de nuestro alumnado. En este capítulo veremos los distintos tipos de medios y recursos educativos disponibles, la importancia de usar materiales pedagógicamente adecuados, significativos y útiles. Además, analizaremos sus funciones más relevantes y sus ventajas en relación con la educación. Por último, analizaremos cómo podemos aprovechar las tecnologías como recurso didáctico.

ABSTRACT

The selection and use of media and educational resources is one of the actions that accompany the planning and implementation of our teaching. We must know choose it properly in order to promote the development and enrichment of the learning process of our students. In this chapter, we will see the different types of media and educational resources available, the importance of using materials pedagogically appropriate, meaningful and useful for each group of students in general and each particular student. In addition, we will analyze your most important functions and its advantages in relation to education. Finally, we look at how we can to leverage technologies as a teaching resource.

PREGUNTAS CLAVE

- ¿Qué son los medios y recursos didácticos?
- ¿Qué principios debemos seguir para su uso didáctico?
- ¿Qué debemos tomar en cuenta cuando los seleccionamos?
- ¿Qué permiten lograr los recursos didácticos en el proceso de aprendizaje del niño?
- ¿Cómo podemos clasificar los recursos y medios didácticos?
- ¿Cómo aprovechar las tecnologías como recurso didáctico?
- ¿Cuáles son las funciones más relevantes de los recursos y medios en relación con la educación?

PARA EMPEZAR A PENSAR



Figura 7.1.—Uso pedagógico de los medios y recursos didácticos.

Partiendo de la figura 7.1, vamos a analizar el mensaje que transmite y las siguientes frases:

- *«El uso de medios y recursos didácticos nos garantiza un aprendizaje significativo del alumnado»*
- *«El uso de recursos tecnológicos es motivador»*

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los elementos fundamentales que debemos tomar en cuenta a la hora de planificar y ejecutar nuestra acción pedagógica son los medios y recursos didácticos. Debemos saber elegirlos adecuadamente y esta toma de decisión debe estar fundamentada en los principios pedagógicos que sustentan nuestra docencia, para poder asegurar que se podrá potenciar el desarrollo y enriquecimiento del proceso de aprendizaje del alumnado. Tenemos que tener en consideración la intencionalidad pedagógica con la que se utilizan, que respondan a las inteligencias múltiples, a las necesidades del grupo y a las necesidades individuales, e intentar desarrollar las competencias básicas que nos hemos propuesto.

La prioridad no debería ser crear materiales técnicamente perfectos, sino pedagógicamente adecuados, significativos y útiles para cada grupo de estudiantes en general y cada estudiante en particular. Para ello podemos usar cualquier recurso a nuestro alcance, independientemente de su complejidad, podemos crearlos apoyándonos en programas de tratamiento de texto, de imágenes, presentaciones, o podemos usar materiales elaborados en la clase u obtenidos desde Internet. También podemos seleccionarlos de las editoriales o de bancos de recursos especializados en compartir éstos o intercambiar recursos con otros docentes.

Si conseguimos materiales didácticos excelentes, éstos pueden ayudarnos a trabajar mejor en clase y a conseguir lo que nos hemos propuesto con ellos.

2. DEFINICIÓN DE MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Recurso, recurso didáctico, medios, medio de enseñanza, materiales curriculares… son muchos los términos que se usan para denominar a aquellos elementos con los cuales acercamos el conocimiento al alumnado. Lo mismo sucede cuando intentamos conseguir una sola definición. Blázquez Entonado, F. y Lucero Fustes, M. definen como medios y recursos educativos a «cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículo (por su parte o la de los estudiantes) para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas, o facilitar o enriquecer la evaluación» (p. 186, 2005). Probablemente esta definición estaría más completa si la ampliamos afirmando que **los medios y recursos educativos son aquellos cauces que facilitan el desarrollo de las competencias básicas y el proceso de aprendizaje integral del alumnado.**



Figura 7.2.—Uso de medios y recursos didácticos en clase.

3. PRINCIPIOS PARA EL USO DIDÁCTICO DE LOS RECURSOS Y MEDIOS EDUCATIVOS

Debemos tener claro que podemos contar con los mejores y más modernos recursos de calidad del mundo, pero si no sabemos utilizarlos no conseguiremos facilitar el aprendizaje de nuestro alumnado. Por esto, hemos querido hacer un decálogo con las ideas básicas más importantes que debemos tener en cuenta para seleccionar y utilizar los medios y recursos educativos.

1. Los materiales y recursos didácticos deben seleccionarse y usarse en función de las necesidades educativas y conocimientos previos del alumnado.
2. Los materiales y recursos didácticos deben planificarse e integrarse curricularmente en relación con los objetivos, contenidos, metodología y evaluación.
3. El profesorado debe intentar desarrollar competencias en el alumnado, tanto de usuario receptor de información como de usuario productor, para conseguir la expresión a través de los medios.
4. El profesorado debe procurar usar recursos y medios que permitan al alumnado acceder a la información a través de múltiples y distintos canales. Nos referimos a usar medios impresos, como textos, fotografías, ilustraciones, esquemas, mapas conceptuales; medios sonoros, como grabaciones de entrevistas, programas de radio, canciones, audiolibros; medios audiovisuales, como vídeos, recursos multimedia; y medios interactivos, que permitan interactuar y construir su propio aprendizaje. El uso de muchos canales permite al alumnado desarrollar su aprendizaje de acuerdo a su propio estilo, y al poder seleccionar podrá acceder directamente a los contenidos y recursos de su preferencia.
5. El profesorado debe elegir medios y recursos que tengan en cuenta la diversidad de cada uno de los niños: la interculturalidad, las necesidades socioculturales, las necesidades educativas especiales. Debemos recordar que no tienen que ser recursos especiales para ellos, sino que podemos adaptar los mismos para que sean utilizados por todos sin distinción.
6. Los medios y recursos reales van más allá del aula. «El aula» puede ser un parque, un complejo deportivo, un cine, una bolera, un cementerio, un museo... debemos aprovechar las distintas instalaciones con las que contamos a nuestro alrededor para acercar al alumnado a la cultura, la realidad, la naturaleza...
7. El profesorado debe recordar que los medios y recursos no son motivadores por sí solos, que deben estar acompañados de una metodología innovadora y motivadora.
8. El profesorado debe procurar que los recursos que use acerquen al alumnado a la realidad y le dé sentido a lo aprendido, y así propiciará un aprendizaje significativo.
9. El alumnado debe aprender a seleccionar los recursos de calidad, ya que con el bombardeo de información actual, pue-

den encontrarse con información no válida para su proceso de aprendizaje.

10. Siempre debemos seleccionar medios y recursos que no vayan en contra de los valores que queremos transmitir al alumnado. Por ejemplo, evitar el uso de recursos sexistas y violentos; usar recursos que potencien el trabajo cooperativo, la igualdad de sentimientos entre niños la visión positiva, creativa y constructiva, entre otros.

4. CLASIFICACIÓN DE LOS MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Al igual que para la conceptualización, encontramos múltiples clasificaciones, tipos, agrupaciones, etc., de los medios y recursos didácticos. Basándonos en Blázquez Entonado, F. y Lucero Fustes, M. (p. 186, 2005), podemos clasificarlos en tres grandes grupos: escolares, reales y simbólicos. Estos últimos se subdividen en impresos y tecnológicos, los cuales pueden ser icónicos, sonoros, audiovisuales o interactivos.

Los recursos o medios **reales** pueden clasificarse en:

— **Naturales:** plantas, animales, etc.
— **Deportivos:** balones, raquetas, etc.
— **Artísticos:** cuadros, esculturas, etc.
— **Instrumentos:** guitarras, flautas, pianos, etcétera.
— **Objetos** de uso cotidiano: un cepillo de dientes, etc.
— **Instalaciones** urbanas, agrícolas, de servicio, etcétera.
— **Objetos que acercan a la realidad:** un quiosco, un autobús, etc.

Algunos de los tipos de recursos o medios **escolares** son:

— **Materiales**:

- Pizarras tradicionales de tiza o de rotuladores, franelogramas...



Figura 7.3.—Recursos reales.

- Materiales manipulativos: recortables, cartulinas...
- Juegos: arquitecturas, juegos de sobremesa...
- Materiales de laboratorio: pipetas...



Figura 7.4.—Recursos impresos.

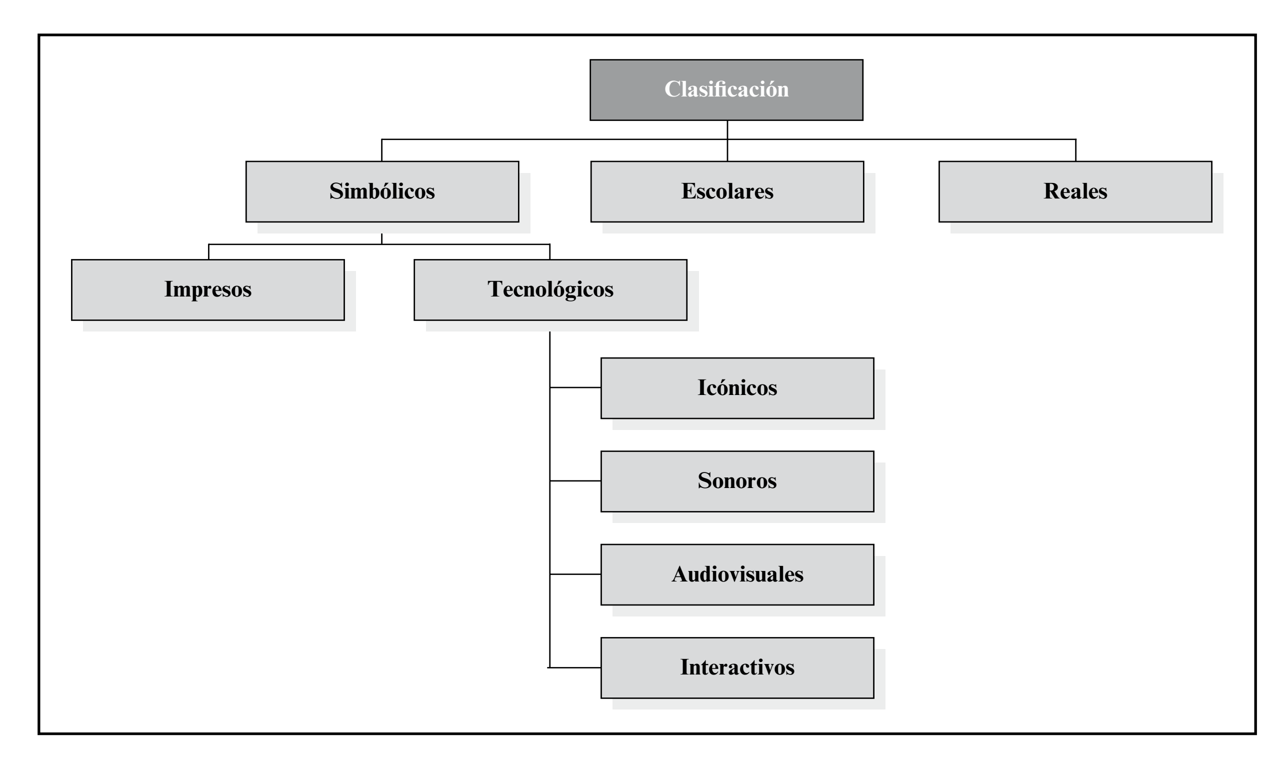


Figura 7.5.—Clasificación de los medios y recursos didácticos. Basada en Blázquez Entonado, F. y Lucero Fustes, M. (p. 186, 2005).

— **Espacios:**

- Laboratorios y aulas de informática.
- Biblioteca, mediateca y hemeroteca.
- Gimnasio y laboratorio de idiomas.
- Salones de actos y pistas deportivas.
- Aulas específicas.
- Ludotecas.
- Etcétera.

Los recursos o medios **simbólicos** se dividen en dos:

— **Recursos impresos**

- Textos.
- Libros.
- Fichas.
- Fotografías.
- Cuadernos.
- Mapas.
- Partituras.
- Fotocopias.
- Periódicos.
- Documentos.
- Revistas temáticas.
- Papelógrafos, rotafolios...

— **Recursos tecnológicos**

- Icónicos.
- Sonoros.
- Audiovisuales.
- Interactivos.

5. USO DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS

Para seleccionar y usar adecuadamente los recursos didácticos debemos tener en cuenta siem-

pre las ideas básicas que hemos descrito anteriormente en los principios para su uso. Partir de elementos reales, objetos concretos, siempre es el primer paso en el uso de éstos, ya que la manipulación de los recursos facilita el aprendizaje. Una de las actividades que proponemos al final de este capítulo está pensada justamente para jugar con recursos reales, a través de unas cajas de recursos. Comencemos, pues, por los **recursos o medios reales.**

Como ya hemos mencionado, el uso de recursos reales nos permite aprovechar aquellos elementos que, por ejemplo, nos da la naturaleza. Así pues, podemos aprovechar hojitas y ramas de plantas para hacer murales y collages sobre las estaciones del año; musgos para decorar belenes en Navidad, animales y elementos artísticos para trabajar en lengua las descripciones. Además, son estos recursos reales los elementos básicos del trabajo de la educación física y la música, ya que en estas áreas se usan constantemente balones, raquetas, flautas, etc.

Otro de los recursos reales que se recomienda usar en las actividades docentes son los sitios y objetos de la vida diaria, como panaderías, quioscos, huertos, autobuses urbanos, parques, etc. Con ellos, a través de excursiones, por ejemplo, se pueden desarrollar competencias sociales y habilidades específicas, como la resolución de problemas, toma de decisiones, etc.

Con objetos de uso cotidiano también podemos trabajar en el aula; por ejemplo, cepillos de dientes para desarrollar hábitos de higiene, muñecas y muñecos para desarrollar dramatizaciones y ropas y accesorios para desarrollar juegos de rol o dramatizaciones. En estrategias de socialización y comunicación también suelen usarse recursos reales, como aquellos típicos teléfonos hechos con vasos de yogur y cordeles para pasar mensajes. En fin, los recursos reales son indispensables en la docencia y no sólo en niveles elementales, porque, como podéis ver en los ejemplos que os proponemos, también en la universidad se utilizan recursos de este tipo. Ejemplos: a) Juego de roles: las necesidades específicas de apoyo educativo, para lo que se usan muñecas con unas tarjetas que describen el rol que se debe dramatizar (http://adnaloypardo.blogspot.com.es/2011/11/representacion-de-roles.html). b) Una estrategia de socialización: romper el hielo, donde se lanza un objeto relleno de virutas de corcho muy suave entre los participantes con diversos fines, sobre todo la socialización (http://adnaloypardo.blogspot.com.es/2011/11/normal-0-21-false-false-false.html).

Tradicionalmente, han sido los recursos o medios **escolares** los más utilizados en el aula, aunque en los niveles educativos más altos son los simbólicos, tanto impresos como tecnológicos, los que tienen mayor peso en la planificación docente. En-

Figura 7.6.—Uso de la pizarra como recurso didáctico.



Figura 7.7.—Uso de materiales manipulativos.



Figura 7.8.—Uso de los espacios como recurso didáctico.



Figura 7.9.—Juegos educativos en espacios abiertos.



Figura 7.10.—Dibujo sobre la amistad (7 años).

tre los recursos escolares podemos distinguir los materiales y los espacios. De más está decir que la tiza y la pizarra son los materiales educativos tradicionales por excelencia. Aún siguen siendo la estrella de las aulas, aunque las pizarras digitales quieran quitarles el puesto. La tiza y la pizarra son los recursos más generalizados de los usados en cualquier nivel educativo. A la pizarra tradicional de tiza se le ha sumado también la pizarra blanca que necesita rotuladores delebles, y la pizarra magnética, a la cual se le adhieren elementos imantados. Más adelante comentaremos la pizarra digital, en los recursos tecnológicos. En la figura 7.7 se puede ver cómo varios grupos de estudiantes de la Universidad de Huelva representan en la pizarra, dividida en tantas partes como pequeños grupos había en la clase, modelos de su maestro ideal.

Entre los materiales escolares también encontramos los materiales manipulativos, como cartulinas, juegos de encaje de maderas, de construcciones, de asociación, memoria, materiales de laboratorio, etc. Vemos en la figura 7.6 cómo hasta en la universidad se pueden construir macromurales cooperativos usando materiales tan sencillos como cartulinas.

Otros de los recursos a los cuales se les puede sacar mucho provecho son los espacios escolares. La docencia no debe circunscribirse únicamente al aula, pues en los centros educativos se cuenta con multitud de espacios donde poder trabajar. Aunque no solamente en aquellos espacios vinculados directamente con la naturaleza de la docencia, como química en los laboratorios, educación física en las canchas deportivas o informática en sus salas específicas, sino que también se puede ser creativo en el uso de los espacios.

Las asambleas de clase, los debates, la construcción de murales, los juegos y las dinámicas de grupo, todas estas actividades pueden desarrollarse fuera del aula en salones de actos, pistas deportivas, patios de recreo, gimnasios o pasillos de los centros.

Vemos cómo en las figuras 7.8 y 7.9 grupos de alumnos trabajan fuera del aula, unos con una actividad de cierre o resumen (figura 7.8) y otros con un juego educativo (figura 7.9).

Por último, recomendar el uso de bibliotecas, mediatecas y hemerotecas, tanto para el trabajo de búsqueda de información vinculada con las materias de clase como también para fomentar la lectura en el alumnado.

Habiendo hecho un breve esbozo por los recursos reales y escolares, nos quedan los recursos simbólicos, que pueden ser impresos y tecnológicos. A estos últimos le dedicaremos el apartado siguiente, y por consiguiente comentaremos a continuación los recursos impresos.

Los recursos impresos son bastante flexibles, podemos usarlos para múltiples objetivos, destinatarios y niveles educativos. Para partir con algún tipo de criterio, comenzaremos de los menos abstractos hacia los más abstractos. Habiendo reseñado ya los elementos reales como los recursos más parecidos a la vida cotidiana y por ende los menos abstractos, seguimos con las fotografías. Éstas, como recurso didáctico, tienen especial afinidad con la educación artística; sin embargo, su uso puede estar vinculado también con el desarrollo del lenguaje a través de la asociación de conceptos con imágenes, con la descripción de paisajes y monumentos, con la explicación de una acción, con la secuenciación de fases de una historia, en fin, con múltiples actividades.

Láminas de dibujos, comics y pictogramas son recursos didácticos también de uso frecuente en la docencia. Con estos recursos se pueden desarrollar variados temas, competencias, valores. Bien podemos mostrar al alumno estos recursos ya elaborados o también pedir su producción, ya que al ser de fácil elaboración puede ser recursos a usar, tanto para actividades de desarrollo y asimilación como para actividades de cierre, resumen o evaluación.

Dentro de estos recursos impresos, el recurso por excelencia es el libro de texto. Nos encontramos con diversos niveles de uso dentro del aula, aquellos profesores que únicamente trabajan con él, otros que hacen un uso combinado de los libros de texto, hasta aquellos que lo usan de manera esporádica. Correa Piñero y Area Moreira (1999), en estudios realizados, detectan cómo, desde esa época, para muchos profesores depender de los textos

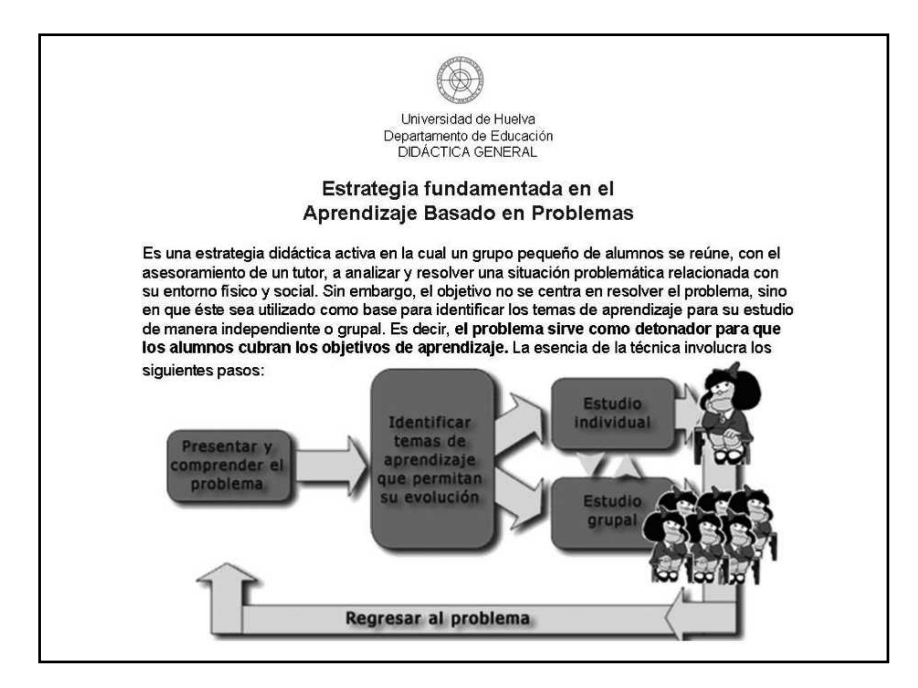


Figura 7.11.—Dibujo sobre la amistad (7 años).

significa el desarrollo de prácticas tradicionales, con la autoridad absoluta del maestro, la lectura del mismo y la elaboración de las actividades que se proponen, la memorización de contenidos y tareas para la casa. Pocos son los profesores que hoy en día reconocen centrarse únicamente en él; sin embargo, aún se ven prácticas ancladas en este recurso. Como complemento al libro de texto se suele usar la ficha; sin embargo, hacemos hincapié en no excederse en el uso de ninguno de estos dos recursos, que el empleo de ambos no sea único y no se caiga en la rutina de siempre: que el alumnado lea el texto y cumplimente fichas.

Las revistas temáticas, como *National Geograghic,* las revistas infantiles, cuentos y los periódicos, son otros recursos impresos con los cuales se debe contar en la educación. Éstos le muestran al alumnado diversos temas explicados desde una perspectiva distinta, bien la profesional y actual de las revistas especializadas y los periódicos, o bien atractivas y motivadoras como las revistas infantiles y cuentos. Siempre es importante tener en cuenta tanto la motivación que un recurso pueda producir en el alumnado como su contenido temático.

Muchos son los recursos impresos que se pueden usar en el aula, además de los que ya hemos mencionado, como los cuadernos de clase para tomar apuntes, realizar esquemas y mapas de los contenidos trabajados, expresar a través del dibujo emociones, vacaciones, otras experiencias, noticias de interés, etc., no sólo para las tareas y apuntes. Los mapas, pósteres, guías, documentos, fotocopias, rotafolios, partituras, etc., cumplimentan esta categoría de recursos impresos y, seguramente, podrás agregar muchos más.

6. INVENTARIO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN APLICADAS A LA EDUCACIÓN

Dentro de la última categoría mencionada en el apartado anterior, encontramos una serie de medios y recursos tecnológicos que cuentan con destacado protagonismo en estos tiempos que corren. Intentaremos mencionar y ejemplificar los más destacados, y describir los más significativos, bien por lo novedoso, por lo tradicional o por sus altas cualidades y posibilidades pedagógicas. La idea es presentar un inventario de medios y recursos tecnológicos, medianamente actualizado, que permita, a quien lo lea, analizar la forma de usarlos para desarrollar las competencias o contenidos que se plantea alcanzar en el alumnado. Lo que se quiere propiciar es que se encienda la chispa y leyendo el inventario se pueda decir: ¡Anda!... si puedo usar esto para esto...

Icónicos:

— Retroproyector: proyecta diapositivas no digitales elaboradas sobre acetato usualmente llamadas transparencias.
— Proyectores de filminas o diapositivas no digitales: es un recurso tradicional que proyecta fotografías tomadas en una película diapositiva con una cámara fotográfica analógica.
— Proyectores o cañones de vídeo: proyectan diapositivas digitales y demás recursos tecnológicos conectados a ordenadores, móviles, reproductores de vídeos, etc. Los más actuales están preparados para la tecnología 3D, Blu-ray 3D y True 24p. Esta última tecnología permite la reproducción de contenido creado para el cine directamente en el aula.
— Proyector de cuerpos opacos: se pueden proyectar recortes de periódicos, revistas, cualquier material opaco impreso.

Sonoros:

— Radio: recurso tradicional para la reproducción de música y programas de entrevistas, opinión, informativos, deportivos, etc.
— Reproductores de sonido digital: MP3, MP4 (sonido+vídeo) y MP5 (sonido + video alta definición + Internet): iPOD, móviles.

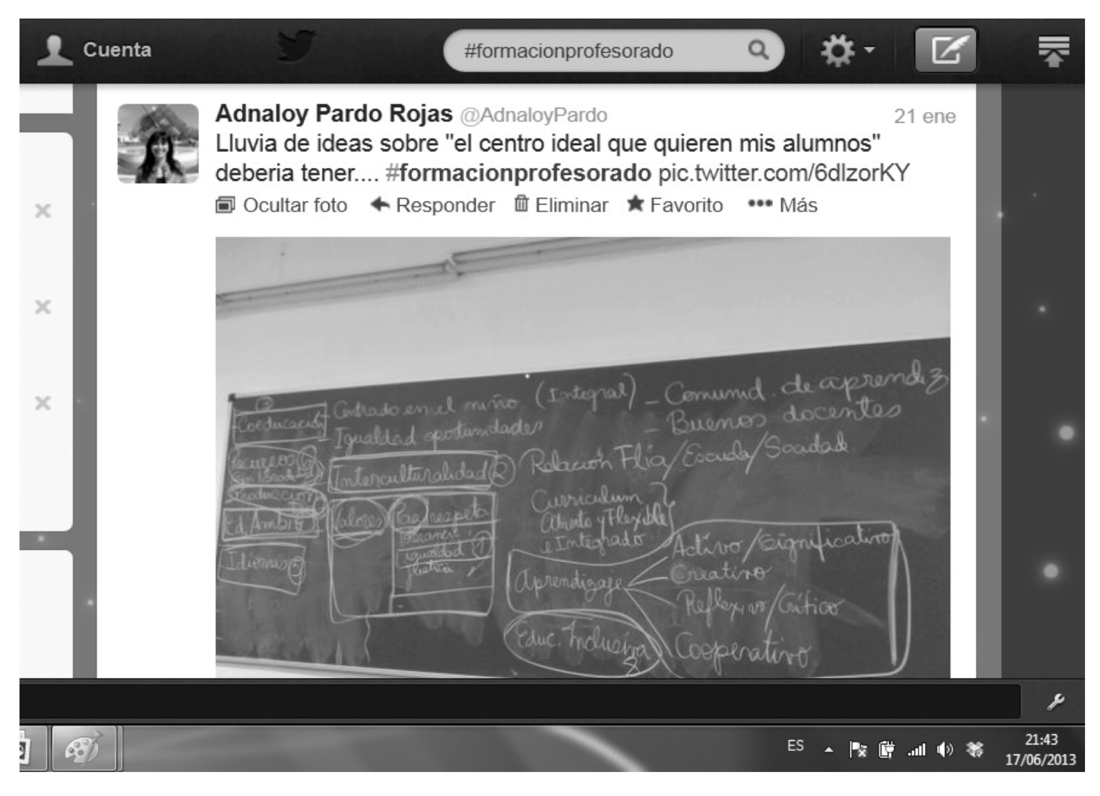


Figura 7.12.—Uso de las tecnologías educativas. La imagen corresponde a Twitter y el uso de #hastag como recurso.

— Discos de audio: vinilo, CD, DVD, DVDA (audio).
— Emisoras de radio por Internet: prácticamente todas las emisoras tradicionales han ampliado su emisión a través de la red. Además, hay otras emisoras que sólo emiten en red (http://www.euroresidentes.com/internet/radio_internet.htm).
— Bases de datos *on-line* de música: sitios web donde puedes seleccionar cualquier tipo de música que quieras escuchar de manera *on-line* (www.spotify.com/es/; http://www.rockola.fm/ ...).
— Descargas por Internet: sitios *on-line* que permiten la compra *on-line* de música y sonidos para descargar en el ordenador o cualquier reproductor de sonido digital (www.sonyentertainmentnetwork.com/Music; http://www.apple.com/itunes/affiliates/download/.

Audiovisuales:

— Reproductores de imagen digital: con tecnología avanzada 3D, Blu-ray 3D, True 24p, *on-line.* MP4 (sonido+vídeo) y MP5 (sonido + vídeo alta definición + Internet): iPOD, móviles.
— Montajes audiovisuales: recursos elaborados con sencillos editores de vídeo, como el Windows Live Movie Maker (http://windows-live-movie-maker.softonic.com/), montando en una línea de tiempo música, voz, textos, fotos y vídeos.

- Películas: en formatos diversos con tecnología avanzada y *on-line* (http://www.gratispeliculas.org/categoria/educativas/).
- Vídeos: comerciales, educativos, recreativos, documentales (http://www.videoseducativos.es/descargas.php).
- Programas de televisión: deportivos, informativos, bricolaje, naturaleza, jardinería, cocina, debates, concursos.
- Presentaciones de diapositivas con audio e imagen.
- Repositorios *on-line* de vídeos eduacativos (http://www.youtube.com/education) (repositorio es un sitio donde los usuarios publican y descargan contenidos).
- Repositorios *on-line* de presentaciones (http://www.slideshare.net/).

Interactivos:

- Informática:

  - Hardware que podemos usar aplicado a la educación:

    - Ordenadores: PC, tablets-iPAD, portátiles.
    - Pizarras digitales.
    - Mesas tecnológicas y multimedias.
    - TV interactiva: Smart TV, el alumnado puede interactuar con la televisión desde sus propias tablets o teléfonos móviles.
    - Cámaras fotográficas digitales, webcam.
    - Grabadoras de vídeo, de sonidos.
    - Consolas de videojuegos.

  - Software que podemos usar aplicado a la educación:

    - Programas informáticos para el diseño de recursos y actividades educativas (http://www.softonic.com/s/software-educativo ; http://www.softonic.com/windows/educacion-y-ciencia).
    - Videojuegos *on-line* o a través de videoconsolas: con ellos podemos ver recreaciones de antiguas civilizaciones, practicar con simuladores, hacer deporte, bailar y cantar, entre otras miles de opciones más.
    - Programas de diseño, de creación de webs, procesadores de texto, de elaboración de presentaciones, bases de datos...
    - Plataformas de teleformación: espacios virtuales con herramientas de comunicación, contenido, actividades, trabajo cooperativo, etc., para facilitar el proceso de aprendizaje de cursos virtuales.

- Telemática:

  - Sitios web educativos: 14 sitios web esenciales para el profesorado (http://ordenadoresenelaula.blogspot.com/2010/02/12-sitios-web-educativos.html).
  - Blogs educativos: son sitios interactivos con estructura de diario, que permiten la publicación y organización de informaciones, opiniones, enlaces y una gran cantidad de otros recursos. Os mostramos un ejemplo de un blog educativo dirigido al tercer ciclo de Educación Primaria: http://www.escuelatic.es/recursos-y-enlaces/blog-educativos/. Además, podéis revisar este blog dedicado a los profesores: http://www.blogfesor.org/directorio/index.php?c=16.
  - Viajes virtuales: son un ejemplo de las «*posibilidades diversas y gratuitas que la red ofrece a los docentes para que propongan actividades efectivas, creativas y divertidas que enriquecen los aprendizajes en el aula de clase. Los Viajes-V permiten a los estudiantes visitar, por Internet, lugares interesantes de cualquier lugar del mundo para aprender sobre éstos, como si realmente hubieran estado ahí*» (Eduteka, 2004). Ver algunos ejemplos en: http://www.eduteka.org/ViajesVirtuales2.php.

- Webquest: son webs diseñadas con el fin de que el alumnado haga una búsqueda guiada por Internet y resuelva unas tareas dadas. Son muy motivadoras, inducen a los estudiantes a transformar la información y comprenderla. Además, fomentan el trabajo cooperativo.
- Cazas del tesoro: *consiste en una serie de preguntas y una lista de direcciones de páginas web de las que pueden extraerse o inferirse las respuestas. Algunas incluyen una «gran pregunta» al final, que requiere que los alumnos integren los conocimientos adquiridas en el proceso* (Adell, J., 2003).
- Herramientas de comunicación *on-line*: correo electrónico, chats, foros. Estas herramientas facilitan la interacción de los estudiantes entre sí, entre los estudiantes con el profesor, permiten tutorización, trabajar cooperativamente.
- Cursos virtuales: permiten la interacción a través de herramientas de comunicación y desarrollar el aprendizaje usando las herramientas de contenido y de actividades, en cualquier momento y en cualquier lugar.

— Redes sociales:



Figura 7.13.—Uso de las redes sociales para la educación.

Tuenti, Facebook, MySpace, Twitter, Linkedin, Edmodo, WhatsApp, Line, etc.

Las «*redes sociales favorecen... nuevas oportunidades de aprendizaje, sobre todo si tenemos en cuenta las teorías que destacan al alumno como centro del proceso educativo, participando activamente e implicándose, en lugar de ser un mero receptor de la información* (Mestres i Salud, L. 2011). Debido al potencial educativo que tienen las redes sociales para la educación, recomendamos revisar el monográfico publicado en la revista *Educaweb* sobre «Las redes sociales como oportunidad pedagógica y formativa»: http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/redes_sociales_2011/.

Facebook es una de las primeras redes que traslada su uso social para crear sitios de asignaturas y espacios de comunicación aplicados a la educación. Son los profesores y profesoras quienes la trasladan de su red social a sus actividades académicas. Cuando el profesorado llega a su aplicación en contextos educativos, el alumnado ya va por delante y está inmerso en **Tuenti**, una de las redes sociales más usadas por los jóvenes en nuestro país. Sin embargo, **Twitter** ha ido supliéndola poco a poco, tenido un repunte en su uso, no sólo como red social, sino también como red educativa, a través de #hastag, listas, intercambio de archivos y enlaces, entradas y mensajes directos. Además, podemos usar como recursos educativos redes como **Edmodo**, una red educativa social y gratuita. Diseñada especialmente para el trabajo en grupo, intuitiva, permite la creación de diversos perfiles y facilita el aprendizaje cooperativo. Pasando a otro tipo de redes cabe mencionar a **WhatsApp y Line,** redes sociales que a través del móvil (o del ordenador) se usan como medio de comunicación, creando grupos específicos para quienes formen parte de la actividad formativa, con una versatilidad indescriptible. Algunas experiencias educativas llevadas a cabo con estas redes sociales las puedes ver en el blog «Clases Activas», disponible en: http://adnaloypardo.blogspot.com.es/. Como por ejemplo: redes sociales: exposición con Tuenti.

— Multimedia:

  - Materiales didácticos multimedia: el Instituto de Tecnologías del Ministerio de Educación publica, en su web, recursos didácticos listos para ser usados por el docente, organizados por edades, por áreas de conocimiento, por niveles educativos. Muchos son recursos ganadores de premios gracias a su calidad y potencial educativo (al final de este capítulo veremos algunos modelos de ellos) (http://www.ite.educacion.es/es/recursos).
  - Sistemas hipertextos: enciclopedias *online, wikis,* diccionarios.
  - Presentaciones de diapositivas con múltiples medios como audio, imagen, hipertexto, actividades, navegación interna, animaciones.
  - Animaciones.
  - Videoconferencias: charlas, entrevistas y diálogos *on-line.*
  - Simulaciones interactivas...

— Robótica educativa: el objetivo de la robótica en la educación es «diseñar y construir robots con el fin de promover en los estudiantes el desarrollo del razonamiento mecánico, de la inteligencia lógica-matemática y del trabajo colaborativo» (Eduteka, 2004). En este enlace se muestran recursos para ampliar la información de los docentes sobre la robótica, para que construyan ambientes de aprendizaje enriquecidos con robots. Recursos para la robótica en Internet: http://www.eduteka.org/RoboticaRecursos.php.

7. LAS TECNOLOGÍAS COMO MEDIOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS

La cantidad de recursos *on-line* y redes que usamos para aprender pueden llegar a desbordarnos: redes sociales como Facebook, Tuenti y Twitter, herramientas de búsqueda como Google, Google Academic, Google Maps, QR, Youtube, Picasa; herramientas para gestionar o compartir como Dropbox, Delicious, Youtube, Picasa; para crear y publicar: Google Sites, Blogger, Isuu, SlideShare, Google Drive y Prezy; y herramientas de comunicación: Skype, WhatsApp, Viber, Hangouts, Tuenti, Twitter y Facebook. En este sentido, desde hace algunos años, se ha comenzado a trabajar con la organización de los recursos *online* que utilizamos para nuestra formación creando **entornos personales de aprendizaje** (PLE). Los PLE responden a un enfoque de aprendizaje conectivo con apoyo en las tecnologías, tienen gran implicación a nivel de desarrollo profesional y se recomienda considerar su implementación en el aula para la estructuración de los recursos que se usan.

Muchos de los recursos y medios que hemos mencionado en los apartados anteriores pueden incluirse en más de uno. Clasificarlos no es realmente importante, esta categorización es sólo una manera de agrupar los recursos con cierto sentido. Por tanto, podemos encontrar el PowerPoint dentro de la categoría de software para producir una presentación; la presentación como un recurso audiovisual si incluye texto, imagen y sonido; presentación interactiva multimedia, si ésta incluye sonidos, esquemas, texto, hipertextos, permite que el alumnado seleccione opciones, navegue entre los apartados y responda actividades.

En este inventario de recursos y medios hemos mantenido algunos tradicionales que se usan poco, pero se usan todavía, a pesar del contexto digital en el que estamos inmersos. Y hemos excluido, a conciencia, algunos de los recursos mencionados aún por muchos autores, como por ejemplo los reproductores de VHS, los disquetes, magnetófonos y casetes, ya que consideramos que estos medios y recursos han caído en desuso, siendo renovadas sus funciones por otros recursos actualizados. Por el contrario, hemos intentado incluir aquellos medios y recursos más actuales, sobre todo en el ámbito de la informática, la telemática, las redes, la robótica y la multimedia.

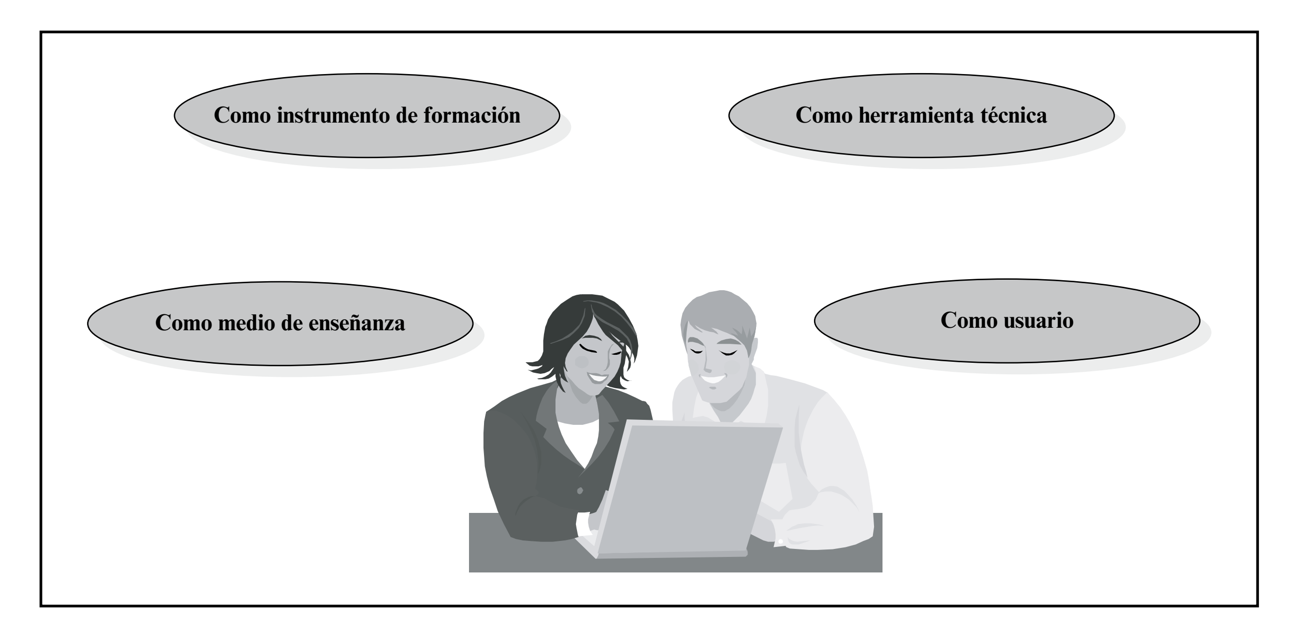


Figura 7.14.—Los recursos como facilitadores del aprendizaje.

Seguramente la clasificación que hemos presentado se verá incompleta y desactualizada en muy poco tiempo, ya que día a día los informáticos de las grandes empresas multinacionales nos sorprenden con nuevos hardware, software y formatos para la reproducción de sonidos, de imagen, además de con nuevos recursos y redes sociales en Internet.

Los medios y recursos didácticos que hemos estado mencionando y, en algunos casos, descrito y ejemplificado, tienen en común una serie de características distintivas. Cabero Almenara (1996) hace un análisis de las características propuestas por diversos autores (Castells y otros, 1986; Gilbert y otros, 1992; Cebrián Herreros, 1992), sintetizándolas en las siguientes: **inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, influencia más sobre los procesos que sobre los productos, automatización, interconexión y diversidad.** Más recientemente, el mismo autor (Cabero Almenara, 2000) completa estas características actualizándolas y agregando cinco más, siendo éstas**: penetración en todos los sectores** (culturales, económicos, educativos, industriales, etc.)**, creación de nuevos lenguajes expresivos, ruptura de la linealidad expresiva, potenciación audiencia segmentaria y diferenciada, tendencia hacia la automatización y capacidad de almacenamiento.** Para profundizar sobre cada una de ellas recomendamos revisar la bibliografía de Cabero Almenara, J. (1996, 2000).

Queremos destacar también en este capítulo, las aportaciones que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están facilitando a la práctica educativa. Una de las primeras aportaciones es la eliminación de las barreras espaciotemporales. El alumnado tiene la posibilidad de desarrollar el proceso de aprendizaje en distintos espacios y a distintos tiempos. *Emisores y receptores, establecerán en todas, pero en ninguna parte, espacios de encuentro para la comunicación, superando las limitaciones espacio-temporales que la realidad física nos impone* (Cabero Almenara, 1996b, p. 79). Otras aportaciones son la flexibilización del proceso de aprendizaje y la ampliación de la oferta formativa. El uso de las TIC favorece el aprendizaje cooperativo, usando herramientas de

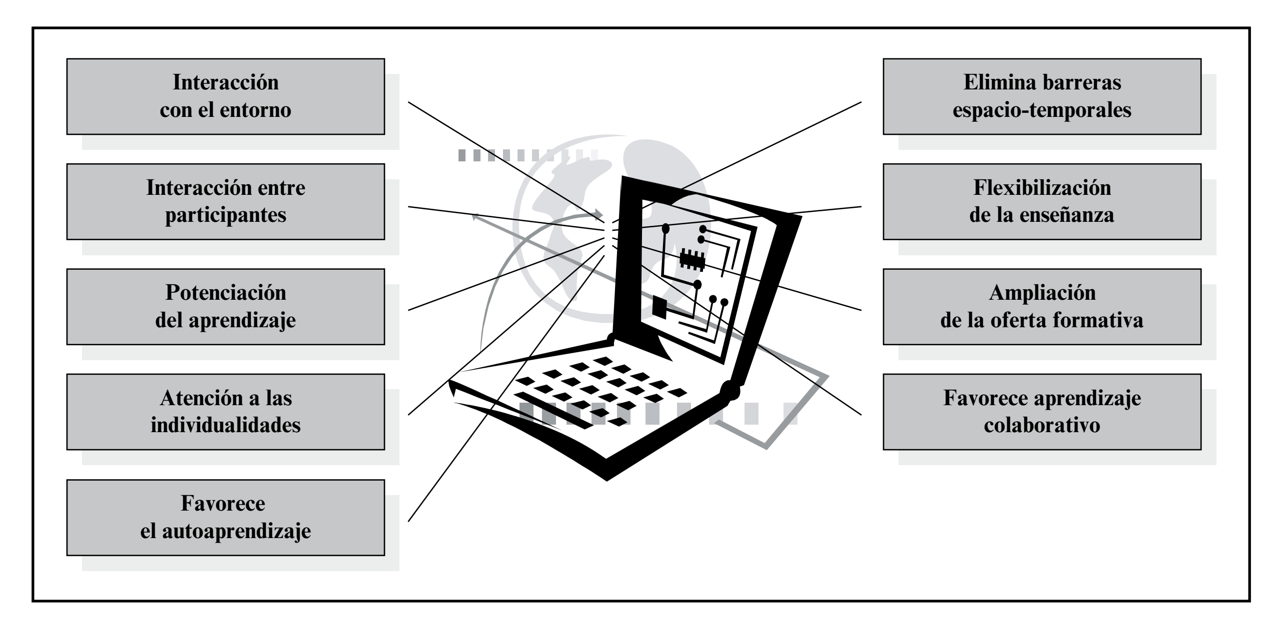


Figura 7.15.—Aportaciones de las tecnologías.

comunicación y de trabajo cooperativo; favorecen el autoaprendizaje (quién no ha hecho algún curso de autoformación usando las TIC); atiende a las individualidades; potenciación del aprendizaje; interacción entre participantes y con el entorno.

Para terminar este apartado sobre las tecnologías como medios y recursos didácticos haremos un breve resumen de las funciones que, según Marquès Graells, P. (2000, 2011), pueden realizar los medios:

— Proporcionar información.
— Guiar los aprendizajes.
— Ejercitar habilidades.
— Motivar y mantener el interés.
— Evaluar.
— Proporcionar simulaciones que ofrecen entornos para la observación, exploración y la experimentación.
— Proporcionar entornos para la expresión y creación.
— Mediar entre la realidad y los estudiantes.
— Desarrollar habilidades cognitivas en sus usuarios.

No todos los aspectos relevantes sobre los medios y recursos educativos los hemos tratado en este capítulo, ni se acerca a ello. Por eso, recomendamos profundizar el tema con los recursos de ampliación que os proponemos más adelante. Además, os recomendamos indagar sobre otros temas que nos hemos dejado en el tintero y que son de suma relevancia, como las ventajas del uso de los recursos y medios didácticos en la educación, la evaluación de los recursos, entre otros.

8. MODELOS DE RECURSOS DIDÁCTICOS

Recursos institucionales para la formación en Andalucía

Este recurso es un modelo de *webquest* sobre formación permanente y desarrollo profesional del profesorado. Está disponible en la siguiente dirección: https://sites.google.com/site/recursosparalaformacion/portada, y está estructurada en varias partes: introducción, tarea, proceso, evaluación, conclusión y guía de uso.

La Oca (de las tablas de multiplicar)

La Oca es una aplicación multimedia que se puede descargar para su uso en ordenadores personales. Trabaja la memorización, ejercitación, aplicación y comprensión efectiva de la multiplicación y sus tablas de cálculo. Está diseñada para niños de entre 7 y 10 años de edad. Cuenta con una guía didáctica para el profesor. Está disponible en la siguiente dirección: http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2005/oca/oca/portada_content.html.

Música Educa

Éste es un recurso interactivo multimedia *online,* en formato flash, de acceso libre. Está dirigido a niños desde 5 años y no se especifica hasta cuántos años está recomendado. Pretende desarrollar en el alumnado habilidades vinculadas a la música. Tiene múltiples actividades prácticas y de evaluación. Se echa en falta una guía didáctica en el recurso; por lo demás está plenamente recomendado. Está disponible en:http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2006/musica_educa/presentacion.swf.

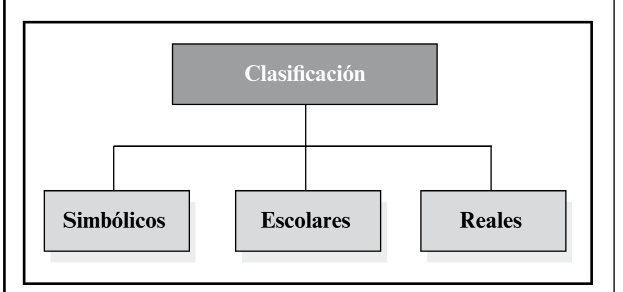
Libros clásicos

Este recurso es una biblioteca *on-line* completa y de diseño bastante agradable, intuitivo y atractivo. Cuenta con una guía didáctica para el profesor y otra para el alumnado. Pretende ser un entorno de animación a la lectura para alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Puedes acceder a *eBooks* con excelente presentación en: http://concurso.cnice.mec.es/cnice2006/material101/inicio800.html.

ACTIVIDADES

De discusión

Se recomienda organizar las actividades de la siguiente forma:



Comenzar la clase con la actividad de pequeños grupos: **Jugando con los recursos.** Con esta actividad el alumnado trabaja usando sus propias manos, como deberían hacer ellos al llegar a sus futuras aulas. Trabajamos con diversos tipos de recursos. Para ello, el docente lleva a clase recursos didácticos de casi todos los tipos. Cada estudiante selecciona uno. Todos los alumnos explican qué objetivos desarrollarían con ese recurso, qué contenidos y qué actividades harían. Además, se propicia el análisis de las capacidades que se desarrollarían, de la vinculación entre recursos explicados por los otros estudiantes y la oportunidad de trabajar los mismos contenidos con distintos recursos y distintos contenidos con el mismo recurso. Una vez trabajada esta primera fase, se trabaja con recursos que no fueron seleccionados por los estudiantes; pero que es necesario que vean para tener una visión de todos los tipos de recursos, o al menos, los más frecuentes.
Para continuar, seguimos con la actividad en grupo grande: **Clasificación de los recursos.** Un voluntario sale a liderar la clase, hacen una lluvia de ideas para encontrar las distintas categorías necesarias para clasificar los recursos que trabajaron. Toma nota en la pizarra y, una vez recabada la información, entre todos hacen una clasificación de los recursos. Para finalizar, se muestra la clasificación que tiene el docente en una diapositiva, se compara con la obtenida por la clase y se unifican las dos.

Actividad en grupo pequeño: Jugando con los recursos:

- Escoge un recurso de los facilitados por el docente en clase.
- Descríbelo y especifica a qué categoría pertenece.
- Comenta a tus compañeros qué área trabajarías con él, qué actividades harías y qué competencias desarrollarías.
- Además del área seleccionada anteriormente, qué otra área podrías desarrollar con el mismo recurso.
- Analiza la vinculación entre los recursos descritos por los otros estudiantes y qué posibilidad hay de trabajar los mismos contenidos con distintos recursos y distintos contenidos con el mismo recurso.

Actividad en grupo grande: Clasificación de los recursos:

- Hagamos una lluvia de ideas para crear una clasificación de los recursos educativos.
- Comparemos la clasificación obtenida con la propuesta por el docente.
- Unifiquemos ambas clasificaciones.
- Construye un esquema que incluya a todos los posibles medios y recursos didácticos.
- Elabora una relación de recursos tecnológicos utilizables con finalidades educativas.

Actividades individuales:

- Responde las cuestiones planteadas en el apartado de «Actividades de reflexión».

ACTIVIDADES	
De reflexión	
Comprobación de aprendizajes (autoevaluación): • ¿Qué hay que hacer para lograr la máxima eficacia didáctica cuando se usan recursos didácticos? • ¿Una manzana puede ser un recurso didáctico o un medio didáctico? • ¿Cuáles son los medios didácticos que te han ayudado más en tus estudios? • Analiza diversas situaciones de aprendizaje reales en las que se utilicen recursos educativos.	• ¿Qué es lo más importante que has aprendido en relación con el tema de los recursos y medios didácticos? • Cuál consideras que es el recurso o medio didáctico más funcional para su uso en la educación y explica el porqué. • Describe la utilidad educativa de 10 de los recursos o medios didácticos que hemos descrito en este capítulo y ejemplifícala.

PARA SABER MÁS

Recursos *on-line* para saber más

Recomendamos revisar los siguientes recursos *on-line* para completar el tema:

«Medios y recursos didácticos». e-Book. Pardo Rojas, A. (2011). (Disponible en: http://issuu.com/adnaloypardorojas/docs/tema-7-didactica-adnaloy-powerpoint. Este recurso es un eBook con los esquemas que corresponden a este capítulo.)

«Recursos educativos para el profesorado»: Portal del Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación donde encontrarás recursos educativos de alta calidad organizados por etapas y materias. (Disponible en: http://www.ite.educacion.es/es/recursos.)

«Educación líquida». Blog Educación, cultura digital y otras turbulencias. Este recurso es el blog de Manuel Area, experto en medios y recursos educativos, cuenta con entradas de vital interés en el área de las TIC (Disponible en: http://educacionliquida.blogspot.com/.)

«Ordenadores en el aula». Antiguo blog de Manuel Area con un histórico que vale la pena revisar. Entre otros, publica un curso de 8 videoclips sobre tecnología y educación y un eBook sobre tecnología educativa. (Disponible en: http://ordenadoresenelaula.blogspot.com/2010/09/curso-de-8-videoclips-sobre-tecnologia.html.)

«ULLmedia». Mediateca de la Universidad de la Laguna con contenidos digitales educativos de alta calidad pedagógica y técnica. (Disponible en: http://ullmedia.udv.ull.es/.)

«Pixel-Bit: Revista de medios y educación». En esta revista puedes encontrar artículos vinculados con esta temática. (Disponible en: http://intra.sav.us.es:8080/pixelbit/.)

«Monográfico sobre recursos educativos»: En este monográfico (2006), publicado en la revista *on-line* Educaweb, puedes encontrar artículos sobre recursos educativos. (Disponible en: http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/materiales_didacticos/.)

«Monográfico sobre redes sociales». En este monográfico (2011), publicado en la revista *on-line* Educaweb, puedes encontrar artículos vinculados con las redes sociales. (Disponible en: http http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/redes_sociales_2011/.)

PARA SABER MÁS

Recursos bibliográficos:

Para ampliar la información que hemos trabajado en este capítulo, recomendamos revisar la siguiente bibliografía:

Area Moreira, A. (2009): Introducción a la tecnología educativa. Manual electrónico. La Laguna. España.
Calco Verdú, M. (2006): Introducción a la metodología didáctica. Unidad didáctica 6: Los recursos didácticos. MAD. Sevilla.
De la Herrán Gascón, A. y Paredes Labra, J. (2008): Didáctica general. McGraw-Hill. Madrid.
Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F. (2005): Didáctica general. Capítulo 7: Los medios y recursos en el proceso didáctico. Pearson, Prentice-Hall. Madrid.

8 La interacción en el aula

FRANCISCO JAVIER GARCÍA PRIETO
INMACULADA GOMÉZ HURTADO

La enseñanza es una profesión ambivalente.
En ella te puedes aburrir soberanamente, y vivir cada clase con profunda ansiedad; pero también puedes estar a gusto, rozar cada día el cielo con las manos, y vivir con pasión el descubrimiento que, en cada clase, hacen tus alumnoslas.

ESTEVE, J. M., 2003

RESUMEN

Existen diferentes elementos fundamentales que se hacen visibles en la dinámica de un aula; éstos son el espacio, el tiempo y las relaciones personales. Con este tema, pretendemos ver la importancia de la unión de esta tríada y adentrarnos en la influencia de las relaciones (familia-escuela, maestro-alumno...) en el proceso de enseñanza-aprendizaje que da dentro y fuera de la dinámica del aula. Partimos de un escenario concreto, el aula, y los protagonistas que se encuentran fuera y dentro del aula, porque consideramos que la interacción va más allá de la relación bidireccional que supone docente-discente, es decir, que hablaremos de las variables que intervienen en el aula, las relaciones entre ellas, realizando un recorrido más allá de las mismas considerando que es así cómo podemos profundizar en la interacción en la misma desde una perspectiva global.

ABSTRACT

There are several key elements to become visible in the dynamics of a classroom, these are space, time and personal relationships. With this theme, we want to study the importance of this triad junction and into the influence of relationships (family-school, teacher-student...) in the teaching-learning process that pass within and outside the classroom dynamics. We start from a specific scenario, the classroom, and the characters that are outside and inside the classroom, because we consider the interaction goes beyond the two-way relationship involving teaching and learning, that is, discuss the variables involved in the classroom, the relationships between them, making a journey beyond the same considering that this is how we can deepen the interaction in the same global perspective.

PREGUNTAS CLAVE

- ¿Qué es la interacción? ¿Cómo se produce? ¿Qué agentes educativos intervienen?
- ¿Qué tipos de interacción se dan en el aula?
- ¿Qué papel juega el profesor en el aula? ¿Y el alumno? ¿Y la familia? ¿Y la comunidad?
- ¿Influye la interacción en el aprendizaje? ¿Y en la enseñanza?

PARA EMPEZAR A PENSAR

- Individualmente escribe 3 palabras que describan tu estado de ánimo. Comparte con tu compañero de la izquierda la información y justifica la respuesta.
- Puntúa del 1 al 5 lo que más haces en clase: trabajo individual, pareja, pequeños grupos o gran grupo. ¿Qué te gustaría cambiar? ¿Cómo lo mejorarías para potenciar la interacción en nuestra aula?
- Ahora que la convivencia es un tema crucial en los centros de Educación Infantil y Primaria, ¿qué medidas adoptarías para promover un clima agradable y buenas relaciones sociales en el aula?

1. INTRODUCCIÓN

La clase constituye y representa uno de los escenarios clave para la enseñanza, como indica Pozuelos (2004), es el medio básico en el que el profesorado pone en funcionamiento su propuesta didáctica; evidentemente, no es un espacio neutro, tal y como sugieren diferentes estudios (Coll y Sánchez, 2008; Esteve, 2009; Pujolàs, 2008; Rosales et al. (2006), ya que hay una estrecha relación entre la disposición ambiental y el modelo de educación que se desea impulsar, de tal forma que existen múltiples interrelaciones entre los elementos que intervienen y constituyen el aula.

«Cuando mencionamos el ambiente en la enseñanza y en el aula, inmediatamente emerge la complejidad que tal idea conlleva por cuanto son muchos los factores que intervienen en su configuración» (Pozuelos, 2004, p. 671). Plantear el aula desde las variables que intervienen en la misma (el espacio, el tiempo y las relaciones personales) requiere detenernos en cada una de ellas para realizar un análisis descriptivo, reflexivo y crítico sobre la importancia explicita e implícita de las mismas dentro del aula, y extrapolar su significado hacia aspectos de interés especial y relevancia para nuestra práctica educativa. Estos elementos o variables deben contemplarse como una tríada indisoluble y nos aportarán las bases para comprender de qué hablamos cuando nos referimos a la interacción en el aula (Jiménez, 2006), tal y como vemos en la figura 8.1.

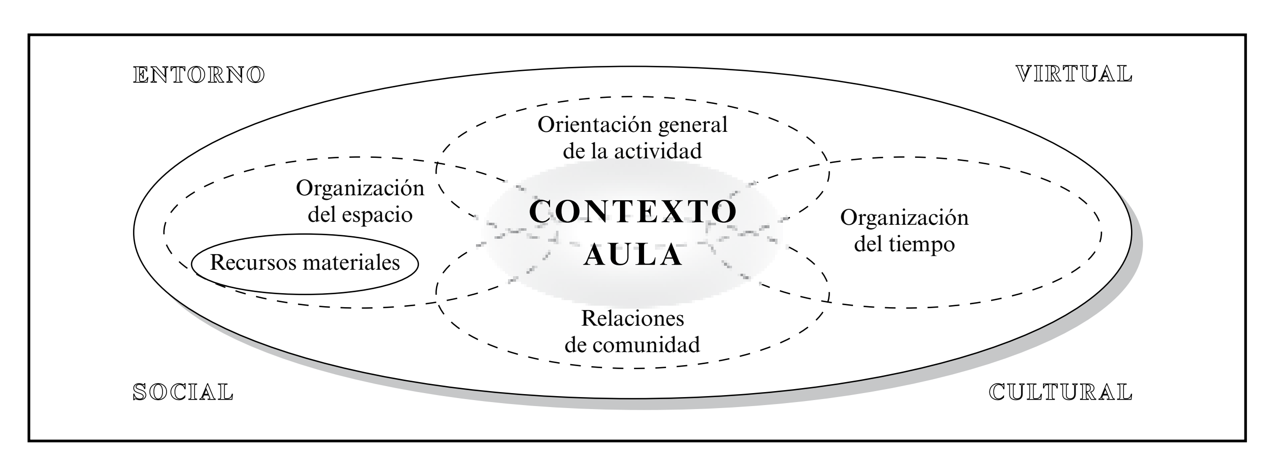


Figura 8.1.—Variables a considerar en la dinámica del aula.

Estos elementos cobran especial atención si queremos entender qué es lo que ocurre realmente en nuestras aulas y poder favorecer una transformación orientada a la mejora en el sentido mismo de lo que ello implica. Es decir, en primer lugar, mejorando nuestra propia práctica trasladándola a ese pequeño ecosistema dinámico que es el aula (Mercer, 2004).

El espacio de la clase y su distribución son algo más que un lugar en el que transcurre la actividad diaria escolar. Es un escenario de intercambio dinámico de experiencias, en las que todos los agentes que participan en ellas se fusionan formando un complejo favorecedor de libertades e igualdad de oportunidades que garanticen la autonomía del niño. Cambiar la dinámica de la clase obliga a plantear una alternativa a la disposición tradicionalista de nuestras escuelas, es decir, a un planteamiento flexible, permeable, creativo, colegiado, accesible, movible y adaptable de organización del aula.

Por tanto, esta idea de organización de aula nos dirige hacia la búsqueda de nuevas posibilidades en la forma del grupo-clase favorecedoras de la respuesta a la diversidad, teniendo como referente el trabajo por rincones y los talleres, los proyectos de trabajo, los grupos de investigación, el apoyo dentro del aula, diferenciación por niveles de aprendizaje, el trabajo cooperativo, los agrupamientos flexibles, las carpetas de trabajo y las tutorías. Estos tipos de agrupamientos van a enriquecer y a abrir las posibilidades del proceso educativo.

De esta forma, si realizamos un vuelo por cada centro educativo, observaremos cómo en aulas contiguas la realidad es extremadamente diversa. Las sensaciones, percepciones, estímulos, actitudes, impresiones, etc., son diferentes. Cada aula es un mundo y en ese mundo participan pequeños actores y actrices que dramatizan obras con escenarios distintos, atrezos particulares, guiones llenos de ternura, emoción, tensión, intriga; en fin, la vida misma de cada aula (Morcillo, 2008).

Entre todos los participantes de un mismo aula y de fuera de ella se establece una serie de relaciones personales, caracterizada de forma genérica como unidireccionales, bidireccionales y multidireccionales, pero que en definitiva serían estas últimas las que mejor facilitarían la construcción colectiva de conocimientos, ya que posibilitan ajustes mutuos entre las diferentes ideas, hipótesis y posibilidades de los alumnos de la clase.

Apoyándonos en palabras de Esteve (2009), estamos de acuerdo en que en el ámbito de la interacción en el aula el pasar de una visión de la clase como contexto social a una de interpretación de ese espacio como contexto de enseñanza y aprendizaje ha motivado mayor interés por investigar la manera en que sus protagonistas o participantes, maestros y estudiantes, construyen su propio contexto mediante las actividades que en ella llevan a cabo (Coll y Sánchez, 2008). Esta perspectiva que se presenta genera una serie de discursos en el aula que juegan un papel significativo, ya que se manifiesta como una de las herramientas de «mediación semiótica» (Esteve, 2009, p. 57) más importantes en el proceso de aprender: el lenguaje.

2. APROXIMÁNDONOS AL CONCEPTO: ¿QUÉ ES UN AULA?, ¿QUÉ ES INTERACCIÓN?, ¿QUÉ SUPONE LA INTERACCIÓN EN EL AULA?, ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS DEBE POSEER UN AULA QUE FAVOREZCA UNA INTERACCIÓN POSITIVA ENTRE TODOS LOS PARTICIPANTES?

2.1. El aula

Resulta espinoso ahondar en una definición concreta del aula, ya que hablar de ésta implica tener en cuenta aspectos como la percepción de la persona que emite su visión sobre ella; conlleva además una serie de cuestiones ligadas a los propios sentimientos, vivencias, emociones, actitudes, acontecimientos vividos, etc., que la hacen siempre ser subjetiva; puesto que los principales agentes de ella son personas.

Siguiendo a Bustos (2006), el concepto de clase ha tenido tres significados diferentes:

- — El primero hace referencia al espacio físico, *el aula como continente de unas relaciones de enseñanza y aprendizaje*. En este sentido, cuando hacemos mención al aula como espacio educativo debemos hacer especial hincapié en los elementos que lo adecuan, a su distribución, a su ubicación, a su utilidad, a su funcionalidad, a su calidad, etc., pero también a los personajes que se encuentran inmersos en él, al tipo de interacciones que se favorecen, a la calidad de las mismas, a las actividades que se desarrollan, etc. Con el fin último de saber si dichos elementos forman parte de un proceso educativo que favorece la renovación y la mejora constante de la calidad de la enseñanza (Cano y Lledó, 1990).
- — Un segundo significado de clase nos remite al del *grupo humano que engloba.* Este significado hace referencia al grupo y a las relaciones psicoafectivas y de trabajo que se dan en ella (Bustos, 2005).
- — Un tercer significado nos remite al *aula como ambiente de aprendizaje*. Según Martínez, A. (1988, p. 230), esta visión nos sitúa en la *«perspectiva conceptual del enfoque ecológico»* que caracteriza la vida del aula, donde:

  a) El aula queda definida como un espacio físico y psicosocial.
  b) El aula se construye en intercambio social en función de la definición de una situación concreta.
  c) La vida del aula se construye alrededor de las tareas académicas.

Desde esta perspectiva, las clases se pueden definir como contextos sociales e institucionales que posibilitan, mediante una determinada organización, el aprendizaje de los estudiantes. Son lugares donde profesores y alumnado trabajan, mantienen unas relaciones sociales y se ajustan a unas normas que posibilitan la interacción didáctica (Doyle, 1980).

A pesar de encontrar en la literatura múltiples definiciones de aula, hemos seleccionado aquellas que consideramos más oportunas para acercar a todos los estudiantes y hacer que éstos construyan su propio concepto de aula.

De esta forma, Rivas Flores (1992, p. 101) define aula como «una concreción sociohistórica del subsistema educativo de la sociedad, definido como un espacio social caracterizado por las relaciones de intercambio producidas por las demandas cognitivas y sociales generadas en función de su propia dinámica, que actúa como marco para la conducta, tanto individual como grupal, y marcado por necesidades de aprendizaje diferenciadas para los diferentes ámbitos de la vida que lo caracterizan». Esta definición nos muestra que existen diferentes dimensiones desde las cuales se puede estudiar el aula. La primera dimensión que observamos es la sociohistórica, la cual hace referencia a comprender el aula como un proceso que se ha concretado a lo largo del tiempo, es decir, que esta misma ha sido construida y desarrollada por la contribución de las diferentes perspectivas educativas que se han dado a lo largo de la historia.

Por otro lado, consideramos que la segunda dimensión trata el aula como espacio social de intercambio y negociación. Con estas palabras el autor nos demanda la necesidad de observar el aula como un espacio de diálogo donde confluyen aspectos cognitivos y sociales.

Por último, el autor cierra esta definición con dos definiciones que perciben el aula como marco conductual y ambiente de aprendizaje diferenciado. Es decir, marco conductual porque desarrolla en cada uno de los agentes que intervienen en ella diferentes conductas, tanto individuales como grupales, que hacen, junto con el aprendizaje de todo lo dado en el aula, que se dé el desarrollo de todos aquellos que contribuyen y a su vez se construye en esta misma.

En relación a la concreción anterior del aula, encontramos la definición de Blázquez (1993, cit. por Doménech y Viñas, 1997, p. 60) donde apues-

ta por concebir el aula en su sentido más amplio como «*cualquier lugar intra-extramuros del centro en el que la concurrencia de profesores, profesoras, alumnas y alumnos lleva al encuentro de un dato, de una experiencia, de una observación o de una práctica […] donde el alumno pueda aprender a ser y a vivir*». Profundizando en esta reflexión que hace el autor, vemos cómo al igual que el anterior tiene una perspectiva del aula como lugar de desarrollo para todo aquel o aquella que interviene en ésta. Es decir, tiene una visión del aula como lugar de convivencia e intercambio educativo.

Para finalizar sabemos que existen multitud de definiciones que dan una perspectiva sobre el aula, y realizando un análisis de las mismas llegamos a la propuesta de una definición que puede ayudar al lector a adquirir y desarrollar su propio concepto de aula. Consideramos que el aula es un espacio abierto donde confluyen sentimientos, emociones, vivencias, conocimientos, culturas, capacidades, actitudes, aptitudes, formas de pensar, religiones, etc., aspectos cambiantes que están en contacto y en una continua retroalimentación con la sociedad.

En este sentido, estaremos dispuestos a admitir que la clase constituye uno de los escenarios clave para la enseñanza. El espacio de la clase y su distribución son algo más que un lugar en el que transcurre la actividad diaria escolar. Es un escenario de intercambio dinámico de experiencias, en el que todos los agentes que participan se fusionan formando un complejo favorecedor de equidad e igualdad de oportunidades que garanticen la autonomía del niño. Asimismo, esta idea de organización de aula nos dirige hacia la búsqueda de nuevas posibilidades en la forma del grupo-clase favorecedoras de la respuesta a la diversidad, teniendo como referente el trabajo por rincones y los talleres, los proyectos de trabajo, los grupos de investigación, el apoyo dentro del aula, diferenciación por niveles de aprendizaje, el trabajo cooperativo, los agrupamientos flexibles, las carpetas de trabajo y las tutorías entre iguales. Estos tipos de agrupamientos van a enriquecer y abrir las posibilidades del proceso educativo, además de favorecer procesos comunicativos e interactivos entre sus participantes.

> «*... para que el profesor/a pueda intervenir y facilitar los procesos de reconstrucción y transformación del pensamiento y la acción de los alumnos/as, ha de conocer los múltiples influjos que previstos o no, deseados o no, tienen lugar en la compleja vida del aula e intervienen decisivamente en lo que aprenden los estudiantes*» (Pérez Gómez, 1992, p. 82).

2.2. La interacción

Todos alguna vez en nuestra vida nos hemos planteado qué es la interacción, a lo mejor no de forma consciente pero en nuestras cabezas ha rondado la idea de cómo interaccionamos, con quién nos relacionamos, etc. Cuando vamos por la calle, cuando hacemos la compra, cuando hablamos con la familia, cuando vamos a la escuela... La interacción, sin embargo, no sólo hace referencia a nuestra relación con otra persona —va más allá de lo que es una situación concreta o un contexto determinado y con diferentes personas—, sino a la relación de éstas y de otras muchas variables.

Según Gallego (2004), la interacción implica una relación dinámica entre dos o más partes. El mismo autor profundiza o desgrana el término para llegar a explicarnos qué es la interacción didáctica. Éste la define como la acción recíproca que se produce y mantiene entre diferentes fenómenos educativos, métodos pedagógicos y/o personas. En la misma interacción didáctica se produce una relación intencional en la que influye mutuamente el proceso hasta llegar a existir cierta dependencia. Desde el punto de vista de la educación, la interacción didáctica «se preocupa por analizar la relación que se establece entre el alumno y su entorno escolar con el fin de identificar los procesos metodológicos y didácticos de la interacción» (Gallego, 2004, p. 84).

Para que sea eficaz necesita de los agentes educativos básicos del acto didáctico, profesor-

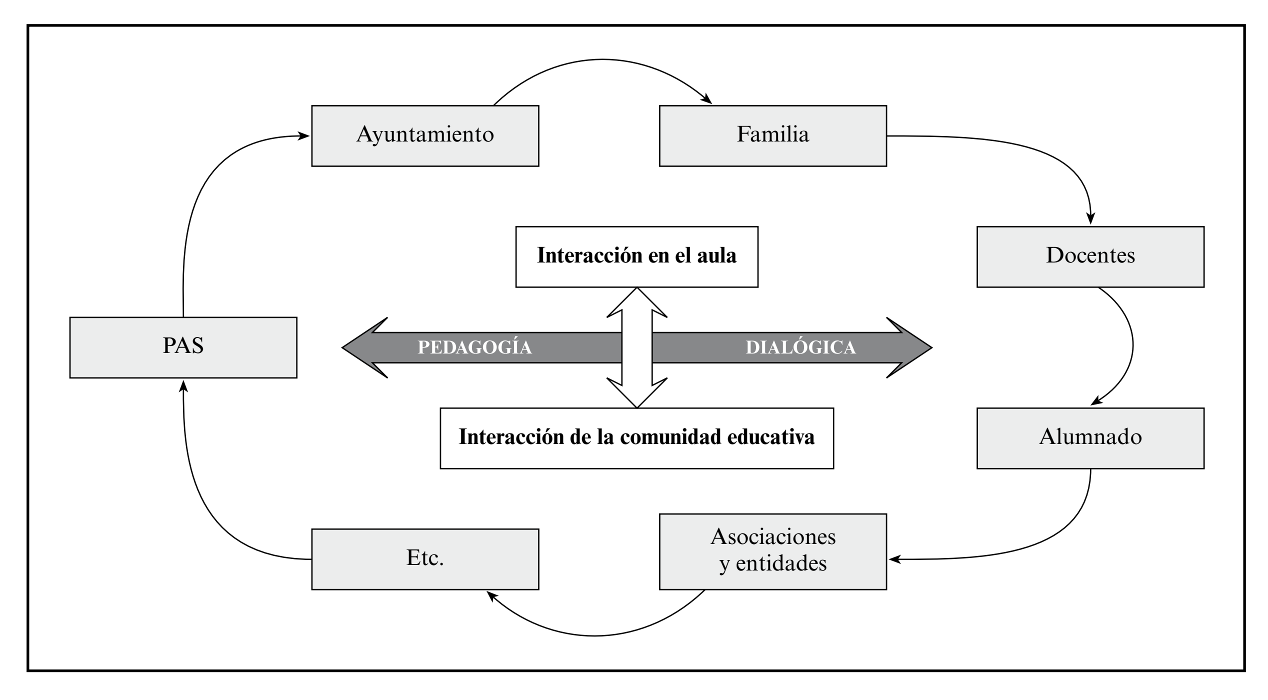


Figura 8.2.—Protagonistas en la interacción en el aula.

alumno, alumno-alumno, alumno-familia, familia-profesor, etc., con el objetivo de de impulsar una permanente acción educativa para optimizar la relación entre el alumno y su entorno escolar y mejorar el aprendizaje.

2.3. El aula-clase como escenario de interacciones

Plantearnos el aula sin unos agentes que intervengan en ella resulta innecesario e inconcebible, la vida de un aula sin ellos sería como una historia sin protagonistas, una historia vacía y casi inexistente. Esos pequeños adultos dan vida y enriquecimiento a esa aula. Asimismo, no sería un aula si aun habiendo protagonistas no existiese una interacción con ellos, una interacción entre ellos. El aula es algo que va más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje, de las actividades que acontecen día a día en ese pequeño ecosistema. Por tanto, todo lo que en ella ocurra merece la pena detenerse y reflexionar, prestando especial atención a aquellos elementos que forman parte de la dinámica misma, y que particularmente será definida en base a unas características especiales (Morcillo, 2008).

Como nos señala Parrilla (2004), el clima del aula, la cohesión de satisfacción, competitividad y fricciones dentro del grupo marcan en gran medida lo que allí ocurre. Y eso depende de las metodologías, las actividades planteadas, los agrupamientos, etc. Los roles de los estudiantes dentro del aula son roles creados dentro de una situación social. Si la educación y formación de la persona es algo más que un proceso meramente instructivo, la dimensión social del aula es un elemento de referencia básico a considerar, programar y evaluar por el profesor, y no, como parece en ocasiones, una dimensión que se asume como dada, como si fuera un dato curioso, ajeno o simplemente una cuestión de índole psicológica

—no estrictamente pedagógica— y por eso secundario en la vida del aula.

Doyle (1980) nos plantea *¿qué tipo de lugar es una clase?* Para la mayoría de los profesores, consiste en una habitación llena de veinte o treinta alumnos, con un número similar de sillas y pupitres y un surtido de estanterías, mesas, libros, dibujos, pizarras y letras. Pero ésta es una visión estática, cerrada, cuadricular y rígida del espacio. Durante el horario escolar una clase está llena de acción, de vida, de intercambios: se habla, se escribe, se anda, se discute, se dialoga, etc. Hasta cuando se produce una cierta tranquilidad aparente durante un trabajo de pupitre o un examen, una clase está viva y en movimiento. Un profesor es responsable de un grupo de alumnos en determinados momentos, y la vida de la clase tiene un ritmo intrínseco. Por tanto, y en relación a la reflexión anterior, un aula no es una caja vacía ubicada en una estantería y abandonada con el paso de los años. El aula, como sostiene Doyle (1980), está en movimiento y condicionada por el ambiente que la rodea. El complejo carácter del movimiento de la clase puede ser definido con las siguientes características:

a) *Multidimensionalidad:* se refiere al gran número de sucesos y tareas que se dan en el aula.
b) *Simultaneidad:* se refiere al gran número de cosas que suceden al mismo tiempo en un aula, aun cuando el trabajo es uniforme para todos los sujetos; los niveles de actuación o las demandas de cada miembro no son las mismas, con lo cual se multiplican los acontecimientos que se están produciendo en un momento determinado.
c) *Inmediatez:* referido a la rapidez con que se producen los sucesos en el aula y a la necesidad de respuesta inmediata que se exige en la mayoría de los sujetos.
d) *Impredecibilidad:* los sucesos de aula a menudo se producen de formas no esperadas ni anticipadas, lo que altera o puede alterar el desarrollo normal de los acontecimientos.

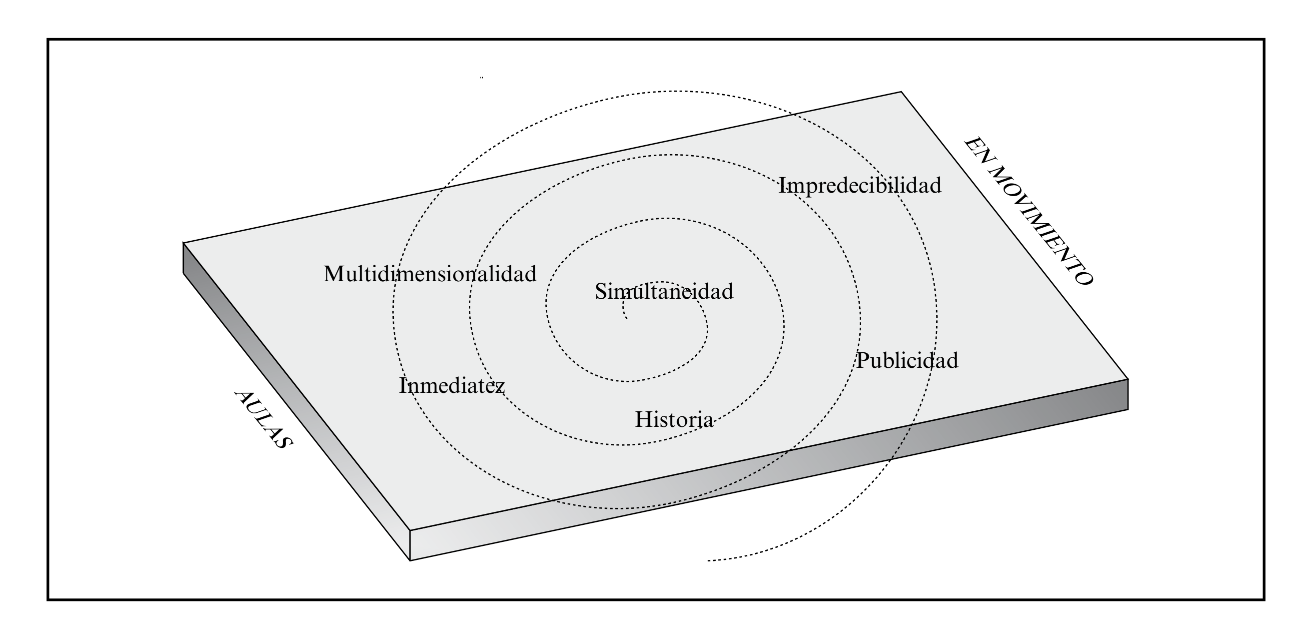


Figura 8.3.—Características del complejo movimiento de la clase.

e) *Publicidad:* en cuanto que las aulas son lugares públicos y los sucesos y las actuaciones individuales están expuestas a la mayoría de los participantes. Y en ocasiones a determinados agentes externos. De este modo, los sujetos aprenden información relevante ante las reacciones que provocan determinadas actuaciones o comportamientos, tanto de los profesores como de los propios compañeros.

f) *Historia:* referido a su evolución a través del tiempo, que acumula un conjunto de experiencias, rutinas y normas que proporcionan un fundamento para conducir las actividades.

El aula es un espacio donde se va configurando la cultura del grupo, su estructura y su comportamiento. La identidad del grupo-clase se va articulando a partir de los objetivos, los valores, las creencias, las expectativas, los sentimientos, los intereses de todos y cada uno de sus miembros, los cuales se traducen en normas formales e informales que regulan la conducta del grupo. En este sentido, el aula no es mero espacio físico en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino un complejo contexto sociocultural que se genera en función de los propios procesos que en ella se desarrollan, y que, a su vez, determina y posibilita la vida de los sujetos en la misma. De este modo, la experiencia de los participantes en dicho contexto es bastante más amplia que la mera transmisión académica de unos contenidos supuestamente culturales.

Podemos establecer que en el aula se nos muestran más hechos de los que lleguemos a imaginar. En un aula intervienen actores y actrices, y las interacciones que efectúan entre ellos determinan la creación del contexto del aula como espacio social. Es, en definitiva, una organización social. Cualquiera que sea la actividad, ésta siempre tiene lugar dentro del contexto de la estructura social del aula; lo que determinará la forma de efectuar dicha actividad, bien sea centrada en los aspectos meramente curriculares o en relación a la peculiar estructura de participación.

En lo referente al comportamiento del grupo, los niños y las niñas se van socializando a partir de un amplio abanico de situaciones y actuaciones donde inciden diversas dimensiones. Estas dimensiones van a condicionar las relaciones de comunicación que se establezcan dentro del aula, favoreciendo o no un espacio de diálogo, de investigación, de convivencia democrática intensa, de confrontación e integración de historias personales y culturales diversas, y de interacciones cada vez más ricas y diversificadas.

Finalmente, en palabras de Cano y Lledó (1997), «el ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de hacer factible la construcción de un grupo humano cohesionado con objetivos, metas e ilusiones comunes». Esto es, que el niño cuando entra por primera vez en un aula en la que es en principio un desconocido, en un pequeño ecosistema formado también por personas desconocidas, necesita de la progresiva construcción de un grupo-clase cohesionado y con metas comunes para proporcionarle un aprendizaje social, afectivo y cognitivo. Es la continua interacción con los otros lo que va a posibilitar que el niño y la niña lleguen a comprender que sus sentimientos, gustos, opiniones, formas de pensar y de hacer, etc., son sólo una posibilidad entre otras muchas que existen a su alrededor. Va a necesitar tener que comunicarse de distintas formas con los demás y que éstos se comuniquen para conseguir objetivos que él y ella por sí mismos quizá no podrían alcanzar, etc. Una dinámica de relaciones ricas y diversas favorece la construcción de un aula sin distinciones, en la que se valoren las diferencias y se apueste por la equidad y la igualdad de oportunidades.

Los grupos en el aula

La interacción es un proceso comunicativo-formativo caracterizado por la bidireccionalidad y reciprocidad de los agentes participantes en ella. Algunas de las más importantes consecuencias que se establecen en el grupo-clase son las siguientes (García, 2009):

— En sus interacciones con los compañeros, los niños aprenden directamente actitudes y valores.
— Proporciona oportunidades para practicar la conducta prosocial y modelos de tal conducta.
— Los niños aprenden a ver los problemas desde otras perspectivas.
— Se desarrolla la autonomía.
— Fomenta la identidad social.

Para que se produzca una interacción positiva entre los estudiantes es necesario crear un clima y dinámica de aula que potencia dicha interacción. Para mejorar la dinámica del aula, es necesario, entre otras cosas:

— Establecer normas claras de funcionamiento elaboradas por todos y enunciadas de forma positiva.
— Crear un clima de respeto y de confianza en el aula.
— Organizar actividades complementarias, fuera y dentro de la clase, que favorezca la relación entre los niños.
— Favorecer actividades cooperativas y evitar en todo momento las actividades competitivas.

Es necesario hacer hincapié en algunos factores de trabajo en equipo que pueden ser muy beneficiosos o no, según se enfoquen desde el docente (Uría, 2001, pp. 47-48):

«Cohesión/disgregación»	La cohesión supone unidad, compenetración, implicación en las vivencias en común, todo lo cual es muy importante para el desarrollo de la educación. El profesor no sólo debe ocuparse de fomentarla, sino también de no ponerle trabas o dificultades de la índole que sea.
«Colaboración/competitividad»	En lo que se refiere a la colaboración como relación interpersonal, consiste en el grado en que los miembros del grupo se sienten atraídos mutuamente, el grado en el que el grupo está cohesionado, conjuntado. Este aspecto del grupo se suele denominar cohesión grupal. Es preciso entender, por tanto, que la cohesión necesita de colaboración, y a la inversa, siendo esta última el resultado o consecuencia inmediata de la primera. La actitud motivadora del profesorado es muy importante para que el grupo funcione. Es necesario que éste crea en la capacidad del estudiante y del grupo como tal, en su posibilidad de rendimiento y colaboración.
«Autonomía/dependencia»	En el terreno educativo, la consecución de autonomía por parte del alumno es un objetivo permanente. Ésta, sin embargo, bien entendida, no excluye ninguno de los aspectos más esenciales que tiene la racionabilidad de la persona, en el sentido de que la persona autónoma no se contradice con la persona abierta a los demás. No debemos equiparar autonomía a individualismo, aunque una autonomía mal desarrollada puede conducir a comportamientos individualistas.
«Empatía/rechazo»	La empatía o acción de sentir con el otro es propia de personas maduras dentro del respeto y comprensión mutuos, captados por ambos. Pueden ir lográndose en el aula, y en este sentido no tiene por qué haber ausencia de actuación docente. La empatía, como unión de tipo afectivo e intelectual de dos seres, puede remitir a la participación íntima en base a la cual el hombre tendería a la imitación involuntaria de aquello que ve realizar a los otros, según una precisa tendencia natural hacia la repetición. El rechazo, en cambio, debe ser objeto de censura por parte del profesor, quien ha de proponer en su lugar climas de empatía y encuentro que faciliten la coexistencia positiva del grupo y la participación en un clima de asertividad de todos sus miembros.

El papel del profesorado

No es nada fácil manejar todos estos elementos, si bien los profesores que se empeñan en ello consiguen fecundos resultados. Y eso tiene que ver con el esfuerzo que ponemos en nuestra tarea profesional y de mejora cada día. Hay quien dice que en la enseñanza hay dos clases de profesores, los que todavía intentan mejorar su enseñanza y los que ya no lo hacen (pero aparentan seguir siendo profesores).

Los profesores que se ven demasiado presionados por circunstancias ajenas a la propia pedagogía, tienen más problemas para conseguir un clima de clase propicio a la participación en todos los niveles, al tiempo que el binomio nula participación-desmotivación se hace notar en el aula. Para que no ocurra esto, los docentes han de procurar controlar una serie de elementos y ser un componente de mediación de los aprendizajes participados, relevantes y significativos. Algunos de los movimientos docentes que se precisan son los siguientes:

— La adopción de un ritmo de enseñanza-aprendizaje real, adecuado a la consecución de aprendizajes significativos. La dinámica impulsada por el profesor debe contemplar la existencia de diferentes ritmos de trabajo y aprendizaje entre individuos de un mismo grupo o entre grupos o equipos de trabajo diferentes.
— Es igualmente importante la creación y mantenimiento de un clima de aula agradable, libre de coacciones y violencia y compatible en cada momento con los tipos de actividad que se desarrollen.

Así, el maestro aparece como principal responsable del desarrollo de la programación o diseño en donde se esperan por su mediación una serie de conductas participativas y de protagonismo por parte de los estudiantes, que fruto de la interacción darán lugar a aprendizajes deseados y a conocimientos nuevos que aumenten los niveles de expectativas de todos (Shön, 1992). Para estos propósitos, el profesorado deberá (Porlán, A. y otros, 1989):

— Apoyar las propuestas que supongan un enriquecimiento del aula y apertura al entorno.
— Promover la iniciativa y la adopción de responsabilidades en el alumnado.
— Intervenir en el trabajo de los equipos sin resolver nada que los propios niños puedan hacer por sí mismos, sugiriendo en su caso vías y procedimientos que puedan deshacer las situaciones de bloqueo (bloqueos que inciden negativamente en las conductas participativas e interactivas).
— Ayudar en la expresión y estructuración de las concepciones personales, así como en la detección de las zonas débiles o posibles contradicciones.
— Disponer, directa o indirectamente, la puesta en juego de la información necesaria en cada momento del proceso constructivo.
— Analizar el estado de motivación existente e intervenir, cuando es posible, renovando la motivación intrínseca de los alumnos o proponiendo los cambios necesarios para eliminar las circunstancias desmotivadoras que puedan seguir influyendo.
— Obtener la información que considera necesaria para interpretar correctamente lo que va sucediendo en el aula e introducir los cambios que se revelen necesarios.

Es evidente, por tanto, que el papel del docente es fundamental para que podamos dar cuenta de alumnos que se suman a la enseñanza como proceso de creación, animación y evaluación de situaciones propicias para el aprendizaje. Ejerce de esta manera el profesor la función de diseñador y facilitador del desarrollo de dichos procesos, mediante su intervención primordial en la regulación del flujo de la información en el sistema de aula y modelaje empático del conjunto de las emociones y sensibilidades que a menudo circulan en el aula por tratarse de un organismo vivo.

Papel que ejercen otros agentes en el contexto aula

A través de la experiencia de «comunidades de aprendizaje» mostraremos la importancia de la participación de otros agentes en el aula, como medio para garantizar un aprendizaje democrático.

En el contexto del aula, en una comunidad de aprendizaje, participan e intervienen los agentes que pueden mejorar un aprendizaje determinado. El espacio del aula se transforma y se convierte en un lugar que pertenece a las personas que quieren enseñar y aprender, sean madres, padres, voluntarios, profesores jubilados, etc. (Ferrer, 2005). Un ejemplo de interacción en el aula:

— **Grupos interactivos:** uno de los principios en las CA es la necesidad de aprovechar todos los recursos de aprendizaje que existen en la comunidad escolar. En esta línea, es necesario que la escuela convencional no ignore las cualidades excepcionales y el potencial que poseen los estudiantes, las familias, los educadores y el entorno cultural, social y económico en el que se encuentra la escuela (Bonal, 1992).

La movilización, la participación y el trabajo coordinado de los distintos agentes de la comunidad en los grupos interactivos, constituyen un elemento organizativo clave para ofrecer un aprendizaje de máximos. «La entrada de distintos agentes en las aulas facilita no sólo la reducción de ratios, contexto en el que el diálogo, el intercambio y la cooperación entre los alumnos se genera con una mayor facilidad, sino también un mayor seguimiento personalizado del alumnado, que refuerza e impulsa los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas curricularmente más rezagados» (Ferrer, 2005).

a) Características del aula como medio para favorecer una interacción positiva entre todos los participantes

Decidimos tomar en consideración algunas estrategias planteadas por Cano y Lledó (1990, página 31), para poner los cimientos en la construcción de un aula basada en los siguientes principios y que propicien ese complejo de relaciones positivas entre los agentes de la misma.

— *Sea un lugar de encuentro con los otros:* «el ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de hacer factible la construcción de un grupo humano cohesionado con objetivos, metas e ilusiones».
— *Una clase que sugiere gran cantidad de acciones:* «el entorno escolar ha de facilitar a todos y a todas el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales».
— *Una clase abierta al mundo que le rodea:* «el medio ambiente escolar ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberán ofrecerse escenarios distintos dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos».
— *El aula, un espacio acogedor:* «el entorno escolar ha de ofrecer distintos subescenarios, de tal forma que las personas de grupo puedan sentirse acogidas según distintos estados de ánimo, perspectivas e intereses».
— *El aula, un lugar distinto.* «El entorno ha de ser construido activamente por todos los miembros del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas sus peculiaridades, su propia identidad».

b) El aula como lugar de encuentro con los otros: abierta a la realidad social y a las características que la definen

El aula es un escenario en el que se pueden tomar decisiones, se pueden debatir en torno a ellas y plantear necesidades sin esperar a la aprobación de presupuestos económicos exacerbados

y, habitualmente, actuando de forma individual y autónoma. Si subrayamos la facilidad con que se pueden tomar decisiones que favorezcan un clima de trabajo diferente en el aula, es porque consideramos que este espacio de autonomía puede inducir a pequeños cambios de trabajo pero muy importantes en el funcionamiento diario del grupo-clase. Por tanto, el aula debe ser el «lugar de encuentro con los otros». Para conseguirlo, el clima que se respira en el aula, el ambiente, los equipamientos, etcétera, deben facilitar el conocimiento de todos los actores y actrices del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Es decir, la construcción de una clase como grupo humano cohesionado con objetivos, metas e ilusiones comunes.

Para que el ambiente del aula posibilite el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros, es necesario plantearse qué tipo de aprendizaje sería el más factible si consideramos el aula como un lugar de encuentro con los otros, un lugar donde se favorezca una interacción positiva condicionada por el principio de equidad y solidaridad.

Para que en el aula la estructura de tareas permita la interacción continua, el agrupamiento heterogéneo en actividades cooperativas y el progreso del currículum a distinto ritmo y forma diversificada, se requiere que a nivel de centro existan una serie de características deseables en lo que concierne a la organización escolar, y para ello será necesario analizar «*cómo debe ser la vida organizativa del grupo-aula desde una perspectiva en la que ésta se convierta en un lugar de intercambio de experiencias y de cultura, un espacio abierto en el que se dé cabida el conjunto de diversidades que presenta el alumnado*» (Jiménez, P. y Vilà, M. 1999, p. 299).

Para que se produzca ese sentido dialógico, Habermas (1981), así como diversos autores, han desarrollado una concepción comunicativa, especificando que los significados que damos a nuestras acciones dependen de todas las interacciones que tenemos con las otras personas. Para la generación de un aprendizaje basado en el encuentro con los otros y formar un ambiente donde todos los estudiantes tengan cabida deben darse los siguientes principios: (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona, 1997):

— *«El diálogo igualitario»:* se refiere a que todas las aportaciones que realicen nuestros alumnos serán consideradas válidas por igual, sin ningún tipo de cuestionamiento o relación jerárquica de poder dentro del aula.
— *«La inteligencia cultural»:* presupone una interacción donde el alumnado y profesorado entablan una relación con medios verbales y no verbales en el aula, llegando a entendimientos en los ámbitos cognitivo, ético, estético y afectivo.
— *«Las personas somos seres de transformación»:* la educación y el aprendizaje deben estar enfocados hacia el cambio para romper con el discurso de la modernidad tradicional y abrir los ojos de nuestro alumnado hacia la realidad.
— *«El aprendizaje dialógico incluye una dimensión instrumental»:* en la medida en que los niños acuerden, junto con el profesor, que quieren aprender aquellos tipos de conocimientos y destrezas que consideren necesarias para su desarrollo.
— *«La creación del sentido de nuestra identidad»:* hemos de propiciar un tipo de aprendizaje que posibilite una interacción entre el alumnado dirigido por ellos mismos, creando así sentido para cada uno de nosotros, puesto que no hemos de olvidar que la aportación que hace cada uno es diferente a la del resto y, por tanto, irrecuperable si no se tiene en cuenta.
— *«La equidad»:* como los cimientos para construir el aula que queremos dentro del marco de la diversidad.
— *«La igualdad en la diferencia»:* plantea la diversidad de las personas como un elemento de riqueza cultural. Las personas somos iguales en la diferencia, que no en la

diversidad que olvida la igualdad. Freire (1997, p. 29) nos plantea este aspecto como uno de los sueños posibles, un inédito viable de la educación, cuando dice:

> «Uno de los sueños por los que hay que luchar, sueño posible pero cuya concreción requiere coherencia, valor, tenacidad, sentido de la justicia, fuerza para luchar, de todos y todas a lo que a él se entreguen, es el sueño de un mundo menos feo, en el que disminuyan las desigualdades, en las que las discriminaciones de raza, sexo, de clase sean señales de vergüenza y no de afirmación orgullosa o de lamentación puramente engañosa. En el fondo es un sueño sin cuya realización la democracia de la que tanto se habla, sobre todo hoy, es una farsa».

Empleando las palabras de Freire, creer en este sueño y en su posibilidad es una de las esperanzas que tiene que animar a la comunidad educativa a continuar, ante los diversos fenómenos que están ocurriendo en la actualidad y que pueden conducir al desaliento. Y en resumen, saber incorporar estos fenómenos en la actividad diaria del aula para favorecer «una dinámica de asumir entre todos y todas deseos o conflictos, intereses o necesidades particulares, y de animar a analizar las situaciones y a tomar decisiones conjuntamente; que es lo que verdaderamente hace crecer al grupo como tal y cada uno de sus miembros» (Cano y Lledó, 1990, p. 37).

Una clase que sugiere una gran cantidad de acciones

Partiendo del planteamiento anterior nos lleva a la concepción del trabajo en el aula que ha de superar el esquema clásico de organización tradicional: basado en la explicación, pregunta y trabajo individual. Al contrario, plantearse qué hacer con el espacio y el mobiliario se desprende de una concepción constructivista del aprendizaje en la cual prima la actividad del alumnado, los conocimientos previos, la posibilidad de experimentación, de planteamiento de situaciones problemáticas y resolución de conflictos, las actividades colectivas y cooperativas, la participación de los niños en el desarrollo de la clase, etc.

«Frente a la organización individualista o competitiva, el trabajo cooperativo posibilita una mejora sustancial en las relaciones interpersonales» (López Melero, 2004, p. 232). A través de estrategias cooperativas, el profesorado puede favorecer algunos de los procesos de interacción social de modo singular en el desarrollo y aprendizaje de todo el alumnado.

El aula, un espacio acogedor donde la diversidad sea el objetivo por el que apostamos y creemos

Aquí partimos de los siguientes interrogantes: *¿A cuántas necesidades distintas debería dar respuesta la estructura organizativa de nuestra aula? ¿Qué necesitamos para edificar un aula como espacio acogedor?* Para dar respuesta a estas cuestiones, Cano y Lledó (1990, p. 28) nos plantean una serie de hipótesis que tratarán de sistematizar los elementos fundamentales para poner en práctica nuestra lucha por un aula acogedora:

— *«El ambiente de la clase ha de potenciar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros».* Para ello, son necesarias la palabra, la escucha, la libertad de expresión y de opinión de nuestros alumnos y alumnas. Conociendo cómo se sienten y cómo actúan se garantizará un grupo-clase cohesionado con unos objetivos, metas, ilusiones y esperanza comunes.
— *«El entorno escolar ha de facilitar a todas y a todos el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales».* Esto es, que debemos posibilitar a nuestro alumnado una gran cantidad de acciones para que desarrollen sus distintas capacidades y poner en práctica aquellas que desconocen.
— *«El entorno ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se*

desarrolla entre las cuatro paredes del aula». Es decir, que el aula debe abrirse al medio. Nuestros alumnos deben tomar contacto con la realidad y saber cómo pueden actuar y desenvolverse en ella.
— *«El medio ambiente escolar ha de ofrecer distintos subescenarios».* Debe haber espacios donde puedan expresar sus sentimientos, otros para desarrollar su capacidad imaginativa, otros para dialogar...
— *«El entorno ha de ser construido activamente por todos los elementos del grupo al que acoge, viéndose en él reflejadas las características del grupo, su propia identidad».* Así, conseguiremos que el espacio sea un complejo dinámico y flexible que vaya evolucionando conforme a las características de las personas que lo integran.

Autores como Thomas, Walker y Webb (1998) han analizado los procesos de comunicación y relaciones en los grupos en los que se producen más interacciones inclusivas, identificando las siguientes como características que suelen darse en las comunidades sociales acogedoras y respetuosas con la diversidad:

a) Participación de todos en la elaboración de normas del grupo.
b) Definición clara y comprensible de las normas.
c) Flexibilidad en los acuerdos.
d) Relaciones que potencian los aspectos más positivos.
e) Relaciones simétricas entre alumnos y con los alumnos.

El aula: un lugar distinto

Hacer del aula un lugar característico, construido por todos los agentes que intervienen en ella; teniendo en cuenta las bases anteriores y constituyendo un ecosistema dinámico en continua interacción.

El aula debe ser capaz de introducir y de enlazar los cambios que de un modo u otro afectan a su propia dinámica, puesto que a través de ese intercambio de sucesos se van a formar personas con una visión crítica y constructiva y van a ser capaces a través del diálogo de comprender lo que está sucediendo. De esta forma el aula se convierte en un espacio que permite construir el conocimiento de manera compartida; tanto es así, que el aprendizaje sólo se puede dar si los niños tienen la oportunidad de intercambiar dichas experiencias personales, de intercambiar diferentes puntos de vista, realizando actividades de modo cooperativo y solidario y estableciendo unas normas de convivencia entre todos (López Melero, 2004).

A las características propuestas por Cano y Lledó (1990), y adaptadas al tema que nos preocupa, añadiremos otras dos manifestadas por Parrilla, A. (1996, pp. 177-182), que sucumben a un planteamiento de *«aula donde sus habitantes tienen vida propia»* a la par que *«espacio social y socializador»:*

— *El aula no es sólo un contexto académico. Es un espacio vital y socializador.* El aula es un contexto no sólo académico, sino también social. La vida dentro del aula transcurre ligada a características académicas, pero también sociales y emocionales. Por tanto, debemos considerar y planificar los procesos sociales que allí tienen lugar. Las interacciones, el sistema de comunicación y las normas son más que medios para abordar el currículum: tienen sentido en sí mismas.
— *Los habitantes del aula (profesores y alumnos tienen vida propia).* El profesor y los estudiantes no son individuos aislados, ni sujetos pacientes de lo que ocurre en el aula. Son procesadores activos de información y elaboradores de comportamientos como componentes de grupo cuya intencionalidad y organización crea un clima de intercambio y genera patrones de compor-

tamiento grupal y colectivo. La necesidad radica en entender que para una comprensión adecuada de la vida del aula será preciso conocer cómo el profesor y los alumnos piensan la misma, cómo comprenden, explican y construyen significados en el aula.

Pero todo no queda aquí, no son sólo las interacciones las que favorecen un entorno rico y enriquecedor; además, es necesario que en ese flujo de relaciones se dé importancia a la voz de los propios protagonistas, nuestros alumnos. Su voz, sus puntos de vista, su participación en la gestión del aula y del centro son sin lugar a dudas aspectos a tener en cuenta. Por ello, planteamos la siguiente cuestión.

3. ¿LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES PUEDE FAVORECER UN ENTORNO, UN ESPACIO RICO EN RELACIONES MULTIDIRECCIONALES? ENTRE TODOS CONSTRUIREMOS LA RESPUESTA

A lo largo de la historia, diversos movimientos, corrientes e iniciativas han contribuido con altibajos a una apuesta y aceptación crecientes del papel que pueden desempeñar los alumnos en la educación escolar (A. Portela, J. M. Nieto y M. Toro, 2009). Todos ellos bajo la denominación de «voz del alumnado» (Manefield y otros, 2007; Robinson y Taylor, 2007; Rudduck y Flutter, 2007; Fielding, 2001; Susinos y Parrilla, 2008), que, en un sentido elemental y comprehensivo, «hace referencia a la expresión de las experiencias y el punto de vista propio por parte de los alumnos, con la expectativa de que se prestará atención a ello y, por tanto, a dichos alumnos» (Nieto y Portela, 2008, p. 3). Este planteamiento toma como premisa fundamental el papel activo de los estudiantes, que con su visión crítica y reflexiva pueden ir abriendo senderos para el futuro desarrollo de una educación para todos. No debemos perder de vista que, en una sociedad democrática y plural, el alumnado tiene mucho que decir y el proceso de enseñanza-aprendizaje debe —por otra parte— atender a los diferentes ritmos de aprendizaje y características individuales de los niños.

> «Estamos convencidos de que si tomásemos en consideración las aportaciones de los estudiantes y su singular forma de ver la enseñanza nos encontraríamos con todo un elenco de ideas que ayudarían a mejorar el proceso educativo y su dinámica en las aulas; distintas investigaciones en nuestro contexto universitario apuntan es esa dirección» (Pozuelos y Travé, 2005, p. 6).

Autoras como Rudduck y Flutter (2007), en sus numerosas investigaciones sobre la mejora de las instituciones escolares, siempre captan y reflejan de modo relevante las voces de estudiantes y profesorado. Escuchar al alumnado significa cambiar el modo de interactuar de docentes y estudiantes; implementar relaciones más democráticas, cooperativas y colaborativas; hallar formas de involucrar al alumnado de un modo más activo en las decisiones que afectan a su vida formativa. Algo que concuerda plenamente con los actuales modelos pedagógicos basados en la investigación y con el compromiso de ciudadanos activos, reflexivos y críticos.

Siguiendo esta última consideración, una de las estrategias más proclives para crear esa conciencia activa, reflexiva y crítica, y que puede contribuir a afrontar la diversidad del alumnado, es enseñarles a que sean ellos mismos los que evalúen su propio aprendizaje. Contar con sus puntos de vista, conocer sus expectativas y creencias y recoger sus planteamientos para hacer de la experiencia formativa una actividad más provechosa es un reto aún por explorar en nuestro entorno (Pozuelos y Travé, 2005). Son una pieza clave y relevante en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, su voz puede mejorar la práctica docente; además de servir de instrumento para favorecer su propio autogobierno y la toma de decisiones desde un punto de vista crítico y reflexivo. Por tanto, «adoptar la perspectiva del alumno conlleva el reconocimiento

de la diversidad e individualidad... El valor de la diferencia implica respetar a cada alumno como un experimentador único y privilegiado de su mundo inestable en el tiempo» (Portela, Nieto y Toro, 2009, p. 195).

Finalmente, hemos de decir que tanto las características del aula como la voz del alumnado y la participación de otros agentes, además del profesorado, constituyen un engranaje que da movimiento a ese mecanismo llamado «aula». Sin estas piezas clave, el aula actuaría como un ser sin vida, inerte.

Y no debemos olvidar, como decía en *La aventura de ser maestro* el profesor Esteve (2003), que «la enseñanza es una profesión ambivalente. En ella te puedes aburrir soberanamente, y vivir cada clase con profunda ansiedad; pero también puedes estar a gusto, rozar cada día el cielo con las manos, y vivir con pasión el descubrimiento que, en cada clase, hacen tus alumnos/as».

ACTIVIDADES	
De discusión	**De reflexión**
• **Actividad 1.** Proyectamos la película *Diarios de la calle* y analizamos las relaciones existentes en el aula, concretamente la interacción de la profesora Erin con su alumnado. • **Actividad 2.** Visitamos un centro de Educación Infantil y Primaria y analizamos las diferentes relaciones que se dan en un aula de Educación Primaria. • **Actividad 3.** Analizamos las relaciones y la interacción de nuestra propia aula. • **Actividad 4.** Observamos y reflexionamos sobre el papel del profesor de esta asignatura.	**Actividad 1.** Presenta todos los agentes educativos que pueden intervenir en el aula y cómo pueden hacerlo. **Actividad 2.** Elabora un mapa conceptual de los principales elementos que intervienen en el aula desarrollando las principales ideas de la relaciones. **Actividad 3.** Confecciona las características sociales del grupo-clase que has seleccionado para la programación. **Actividad 4.** Relaciona la interacción en el aula con las diferentes estrategias didácticas que se desarrollan para promover éstas.

PARA SABER MÁS

Portal de Convivencia Junta de Andalucía: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/convivencia.
Programa Nacional de Convivencia Escolar. http://www.me.gov.ar/convivencia/.
Convivencia escolar y prevención de la violencia. http://ntic.educacion.es/w3//recursos2/convivencia_escolar/index.html.
http://www.revistaeducativa.es/temas/documentos/la-interaccion-aula-295.asp.
Observatorio Estatal de Convivencia Escolar. http://www.educacion.gob.es/horizontales/ministerio/organos/observatorio-convivencia.html.
Etcétera.



La evaluación como mejora del aprendizaje: modelos, técnicas y criterios

MARÍA DEL PILAR GARCÍA RODRÍGUEZ

La evaluación que se realiza en la escuela sólo debe calificarse de educativa cuando realmente educa a quien la hace y a quien la recibe. Es educativa no sólo por evaluar procesos y resultados relacionados con la educación sino porque educa a sus protagonistas.

SANTOS GUERRA, 2003

RESUMEN

Presentamos en este capítulo los conceptos básicos de la evaluación, dando respuesta a los siguientes interrogantes:
¿Cómo se define la evaluación?; tipos de evaluación; ¿cuáles son las funciones de la evaluación?; ¿cuáles sus objetos?; en función del objeto, ¿qué clase de información debemos recoger?; ¿qué criterios deben ser usados para juzgar el mérito y la veracidad de un objeto evaluado?; ¿para quién se realiza la evaluación?; ¿cuál es el proceso para realizar una evaluación?; ¿qué métodos, técnicas e instrumentos deben ponerse en práctica/desarrollarse en esta evaluación?; ¿quién debería hacer la evaluación?; ¿mediante qué indicadores podemos juzgar la valoración?; ¿cuáles son las consecuencias de la evaluación?; el informe de evaluación y la documentación final.
Destacar el enfoque global que le hemos dado a la hora de diseñar y seleccionar las técnicas e instrumentos de evaluación, para ser coherentes con la enseñanza basada en competencias.

ABSTRACT

In this chapter we study in depth the basis of evaluation, trying to answer the following questions:
The definition of evaluation, types of evaluation, its functions, the objects of evaluation, the variables that should be investigated, criteria that should be used, the audiences that should be served, the process of doing an evaluation, its methods of inquiry, techniques and instruments, who is/are the evaluator/s, the standards that should be used to judge the worth and merit of an evaluation, consequences of the process, evaluation report and official documents.
We adopt a global approach when we design and select the techniques and tools to develop evaluation processes. The main reason is being coherent towards teaching based on competences.

PREGUNTAS CLAVE

- ¿Qué es evaluar?
- ¿Qué se evalúa?
- ¿Con qué finalidad evaluamos?
- ¿Cómo desarrollamos la evaluación? ¿Qué método de evaluación es el más adecuado para cada objeto de evaluación?
- ¿Qué técnicas e instrumentos podemos usar para evaluar competencias, objetivos y contenidos alcanzados?
- ¿Qué es un informe de evaluación?

PARA EMPEZAR A PENSAR

- Recomendamos la lectura del artículo de opinión del profesor Miguel Ángel Santos Guerra del Adarve (2008).
- En YouTube encontramos esta lectura explicada por su autor (www.youtube.com/watch?v=Zkj-NhFSStk); duración: 30 minutos.

1. EVALUACIÓN: CONCEPTOS BÁSICOS

Para el diseño de los procesos evaluadores siempre vamos a tener que dar respuesta a una serie de interrogantes. En este sentido y compilando diversos autores, entre los que destacamos a Nevo (1989, 1997), Pérez Juste (2000), García (2004) o González, Pozo y García (2012)…, estos interrogantes serían:

1. ¿Cómo se define la evaluación?
2. Tipos de evaluación.
3. ¿Cuáles son las funciones de la evaluación?
4. ¿Cuáles son los objetos de la evaluación?
5. En función del objeto, ¿qué clase de información debemos recoger?
6. ¿Qué criterios deben ser usados para juzgar el mérito y la veracidad de un objeto evaluado?
7. ¿Para quién se realiza la evaluación?
8. ¿Cuál es el proceso para realizar una evaluación?
9. ¿Qué métodos, técnicas e instrumentos deben ponerse en práctica/desarrollarse en esta evaluación?
10. ¿Quién debería hacer la evaluación?
11. ¿Mediante qué indicadores podemos juzgar la valoración?
12. ¿Cuáles son las consecuencias de la evaluación?
13. El informe de evaluación y la documentación final.

2. ¿CÓMO SE DEFINE LA EVALUACIÓN?

Una definición muy adaptada a la realidad educativa es la que presentan Angulo Rasco et al. (1992, p. 74):

> *«Entendemos por evaluación educativa la formulación de un juicio sobre el valor educativo de un centro, un proyecto curricular, la organización de un aula, un libro de texto, o de cualquier otra realidad. Es decir, una evaluación siempre se interroga e intenta explicar el valor educativo que una realidad, como las señaladas, posee o ha ido desarrollando».*

Junto a ella, completamos la anterior con la ofrecida por De Miguel (1996, p. 126) que opta por una evaluación criterial, lo que significa una restricción del conocimiento general que se vislumbra en el anterior concepto y que, por otra parte, añadiría valor a cuestiones como la validez y fiabilidad de la información recopilada:

> *«Conviene recordar que evaluar significa efectuar juicios de valor. El evaluador recoge información sobre el objeto que quiere evaluar y juzga dicha información a la luz de unos criterios de evaluación establecidos al respecto. Así pues las valoraciones se establecen a partir de informaciones recogidas pero en función de los criterios establecidos. Si no existen criterios, los juicios del evaluador pueden ser considerados como gratuitos. Si la información recogida no es pertinente, o adolece de falta de objetividad y fiabilidad, igualmente pueden ser cuestionadas las valoraciones.*

Ambas cuestiones —la delimitación de criterios y la recogida de la información pertinente— constituyen la clave de todo proceso de evaluación. Establecer criterios incide en lo que hemos llamado problemas teóricos de evaluación, mientras que la búsqueda de la información pertinente constituye un problema de carácter metodológico».

Santos Guerra (1999, p. 41) define la evaluación destacando la importancia de la participación y compromiso de los implicados, así como haciendo hincapié en la existencia de la nueva tendencia de las «organizaciones que aprenden».

«*La evaluación no es un proceso de naturaleza descendente que consiste en controlar y en exigir al evaluado sino que es un proceso de reflexión que nos exige a todos el compromiso con el conocimiento y con la mejora.*

Para que la Universidad —o la escuela— *sea una institución que aprende y no sólo una institución que enseña, necesita abrirse a las preguntas de la evaluación, recibir la información rigurosa a que da lugar y comprometerse con un cambio consecuente.*»

Según la Ley Orgánica 2/2006 (Ministerio de Educación, 2006) y de la futura LOMCE (2013, que se halla en trámite parlamentario), una de las prioridades como docentes es la calidad de la educación para todos los ciudadanos. Ello conlleva la necesidad de diseñar procesos evaluadores que garanticen este principio. En el caso de la evaluación del alumnado definen claramente las características que debe tener su evaluación: debe ser *continua y global* y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas (artículo 20 LOE).

Siguiendo a Fernández (2006), la evaluación educativa debe reunir una serie de características:

— Debe ser un instrumento de ayuda al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
— Debe estar contextualizada (las clases y los contextos no son los mismos y esto repercute sobre los aprendizajes, sobre nuestra propuesta de programación…).
— Debe ser eminentemente formativa y global. Formativa, porque nuestras evaluaciones deben servir para tomar decisiones que ayuden a mejorar los aprendizajes de nuestro alumnado, y global, porque debemos hacer un seguimiento de la progresión que el alumno tiene en las diferentes áreas y teniendo en cuenta los diferentes ámbitos del desarrollo (cognitivo, afectivo, social y psicomotor).
— Debe ser continua: no sólo nos interesa el resultado; la progresión en el aprendizaje en estos niveles es fundamental, y al hacerla durante todo el proceso, podemos detectar las dificultades y lagunas que van quedando en el aprendizaje, y tomar medidas para paliarlas.
— Debe ser científica, rigurosa en su diseño y aplicación.
— Debe ser integral, puesto que estamos evaluando competencias y el enfoque de la enseñanza es global.
— Y debe ser participativa: no sólo evalúa el profesor. Los docentes deben implicar a sus alumnos en el proceso y enseñarles a autoevaluarse y a ser evaluadores del proceso enseñanza-aprendizaje.

La evaluación ha de ser colegiada para distribuir responsabilidades y favorecer procesos de triangulación. Debe ser compartida, desarrollando auto, hetero y coevaluaciones. Debe ser útil para los profesores, los alumnos y la sociedad. Debemos apostar por una evaluación procesual que incluya evaluaciones diagnósticas, procesuales y finales. Y debemos lograr que sea una evaluación diversificada (distintos escenarios, distintos agrupamientos, distintas técnicas). Vamos a ir desarrollando estos conceptos para la comprensión de nuestra propuesta.

3. TIPOS DE EVALUACIÓN

Podemos plantear diferentes tipos de evaluaciones. Existen una gran variedad de tipologías. En la siguiente tabla resumimos las más usuales:

TABLA 9.1
Tipologías de evaluación
(recopilado por diversos autores)

1. Según su función o propósito.	Evaluación diagnóstica. Evaluación sumativa. Evaluación formativa.
2. Según los agentes participantes.	Evaluación externa. Evaluación interna y/o autoevaluación. Evaluación mixta o coevaluación.
3. Según el momento.	Inicial. Procesual. Final.

1. Según su función o propósito:

— La evaluación diagnóstica es aquella que trata de obtener información sobre las condiciones iniciales del objeto evaluado (en términos de Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Aplicando esta definición a la evaluación del alumnado, lo que pretendemos con ella es conocer qué conocimientos, experiencias o destrezas tienen nuestros alumnos para abordar el nuevo aprendizaje.
— La evaluación sumativa. El primero en establecer la distinción entre evaluación sumativa y evaluación formativa fue Scriven, en 1967. La evaluación sumativa es la que se aplica al final de un programa para establecer los logros o el grado de consecución de los objetivos previstos.
— La evaluación formativa se realiza durante el proceso de implantación de un programa, por lo que gracias a ella es posible extraer información continua que ayuda a modificar la planificación del mismo y su ejecución. Su propósito último es el perfeccionamiento de las actuaciones que se están desarrollando en el programa u objeto de evaluación (Scriven, 1991).

Autores como Shepard et al. (2005) resumen esta diferencia afirmando que la formativa se dirige al aprendizaje, mientras que la sumativa trata de documentar el logro.

2. Según los agentes participantes:

— La evaluación externa es realizada por personal experto en evaluación y ajeno, por completo, a la propia organización donde se está llevando a cabo todo el proceso. Por ejemplo, los inspectores de trabajo; las evaluaciones PISA,…
— La evaluación interna es la que efectúan personas que están dentro de la organización.
— La coevaluación o evaluaciones mixtas suponen aunar la evaluación interna y la externa erigiéndose en un mecanismo que pretende ser más completo, eficaz y más objetivo que cada una de las anteriores por separado. Las evaluaciones mixtas tienden a superar las desventajas inherentes a la evaluación interna y a la evaluación externa, aunque ello supone que presentan también una serie de limitaciones ligadas a un mayor grado de complejidad, un elevado coste económico y, sobre todo, los «choques» o discrepancias que se puedan producir entre los evaluadores internos y externos.

Santos Guerra (1999, pp. 46-47), sistematizando las posibilidades de origen de la iniciativa evaluadora, propone la siguiente clasificación:

a) Iniciativa externa e impuesta: la define como la menos potente para producir la mejora de la institución. Recopila como condicionantes la resistencia en los evaluados, que dificulta la colaboración y favorece la artificialización del comportamiento y hace más fácil la falsificación en las opiniones.
b) Iniciativa externa y propuesta: esta alternativa encierra mayores posibilidades de

éxito, ya que los protagonistas hacen suya la invitación o la sugerencia externa. Lo que verdaderamente importa no es sólo que la iniciativa se haga propia, sino que la institución tenga en sus manos el control del proceso.

c) Iniciativa interna y autoconsumada: esta forma de tomar la decisión es, hipotéticamente, más potente que las anteriores. Mientras más democratizada esté, más potencialidad tendrá.

d) Iniciativa externa y facilitada: ésta es la modalidad más rica en posibilidades, ya que la iniciativa parte de la institución, pero cuenta con facilidades externas.

3. Si tenemos en cuenta el momento en el que se lleva a cabo la evaluación, ésta puede considerarse de tres tipos: inicial, procesual y final (Stufflebeam y Shinkfield, 1987):

— La evaluación inicial es la que se realiza al inicio del ciclo de intervención, programa o unidad. Permite conocer la situación inicial de partida, lo que posibilitará conocer más adelante los verdaderos logros que se han alcanzado al finalizar el programa o intervención. Sus propósitos son los propios de una evaluación diagnóstica a la que ya se hizo referencia antes, o de contexto.

— La procesual se basa en el proceso de valoraciones surgidas a lo largo del transcurso del proceso. Se trata de una evaluación netamente formativa.

— La final consiste en la realización de evaluaciones una vez terminado un programa, un curso escolar, la elaboración de un libro de texto, etc. Su propósito es determinar el grado de consecución de los objetivos que se propusieron al iniciar el proceso. En muchas ocasiones, las evaluaciones finales representan el punto de partida para iniciar de nuevo un programa o una actuación educativa general. Es una evaluación sumativa, de resultados o de producto.

Tras la descripción de estas tipologías es importante que hagamos algunas matizaciones. En la evaluación de los alumnos vamos a emplear todas ellas. Con la evaluación diagnóstica, interna e inicial vamos a detectar las ideas previas, los errores existentes en ellas y los intereses y demandas de nuestro alumnado. Durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje debemos realizar evaluaciones formativas de carácter procesual para ir regulando y redirigiendo el progreso del aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas. Y finalmente emplearemos la evaluación sumativa para conocer cuáles han sido los logros del proceso de enseñanza y aprendizaje. En todas ellas es importante que impliquemos en la evaluación a los propios aprendices empleando autoevaluaciones y evaluaciones mixtas como complemento a la tradicional evaluación en solitario que venía desarrollando el docente.

4. ¿CUÁLES SON LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN?

Como se deduce de las tipologías, las metas que persigamos con la evaluación van a variar en función de aquéllas. Globalmente, podemos decir que la evaluación educativa tiene dos grandes funciones: una social y otra pedagógica. La social nos permite orientar a los alumnos y a las familias, mientras que la pedagógica nos va a ayudar a organizar, dirigir y modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según las teorías educativas, la finalidad de la enseñanza es que los alumnos aprendan, pero la evaluación se convierte en una estrategia para aprobar más que para a aprender, y eso es un hecho que debemos modificar.

La evaluación no debe tener como finalidad el calificar, pero se termina calificando y esto es determinante para los alumnos y profesores. Debemos evaluar para comprobar cómo van progresando y mejorando nuestros alumnos y ayudar a los que no logran avanzar o a los que ya superaron las metas establecidas. Debemos ir cambiando la función social de la evaluación, ya que socialmente no se pregunta por el aprendizaje, sino por las notas.

5. ¿CUÁLES SON LOS OBJETOS DE LA EVALUACIÓN?, ¿QUÉ VAMOS A EVALUAR?

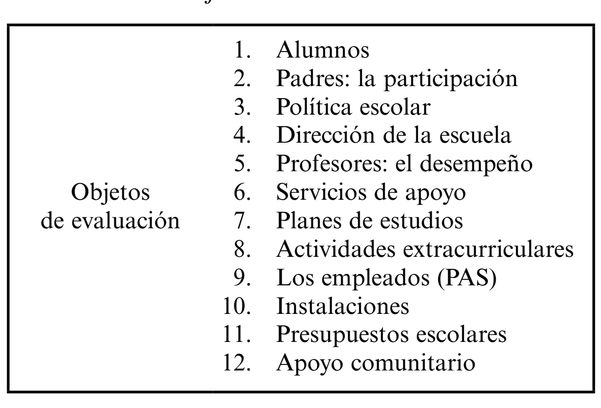
Stufflebeam (1996, p. 49), refiriéndose a los niveles escolares, señala los siguientes elementos susceptibles de ser evaluados (tabla 9.2).

Según la LOE y la LEA, los objetos de evaluación pueden ser el alumnado, el profesorado, el proceso de enseñanza-aprendizaje, los medios, métodos, recursos, entorno, contenidos, objetivos, competencias…

En el caso del alumnado, debemos evaluar la evolución de la adquisición de las competencias expresadas en la Ley (LOE, 2006, y LEA, 2007), que a su vez se trabajan en áreas y éstas a través de objetivos y contenidos específicos. La normativa estatal y andaluza lo describe en la tabla 9.3.

Finalmente, y como anexo al tema, recomendamos revisar la documentación que deben elaborar en los centros para la evaluación del alumnado, que ha sido publicado en la Orden de 17 de marzo de 2011 (Junta de Andalucía, 2011), por la que se modifican las órdenes que establecen la ordenación de la evaluación en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en Andalucía (ver al final del tema).

TABLA 9.2
Objetos de evaluación



Objetos de evaluación	1. Alumnos 2. Padres: la participación 3. Política escolar 4. Dirección de la escuela 5. Profesores: el desempeño 6. Servicios de apoyo 7. Planes de estudios 8. Actividades extracurriculares 9. Los empleados (PAS) 10. Instalaciones 11. Presupuestos escolares 12. Apoyo comunitario

TABLA 9.3
Artículos legislativos relativos a la evaluación en centros educativos

LOE 2/2006. Artículo 20. Evaluación.

1. La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será **continua y global** y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas.
2. El alumnado accederá **al ciclo educativo o etapa siguiente** siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez.
3. No obstante lo señalado en el apartado anterior, el alumnado que no haya alcanzado alguno de los objetivos de las áreas podrán pasar al ciclo o etapa siguiente siempre que esa circunstancia no les impida seguir con aprovechamiento el nuevo curso. En este caso recibirán **los apoyos** necesarios para recuperar dichos objetivos.
4. En el supuesto de que un alumno no haya alcanzado las competencias básicas, **podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo. Esta medida podrá adoptarse una sola vez a lo largo de la educación primaria y con un plan específico de refuerzo o recuperación de sus competencias básicas.**
5. Con el fin de garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado, cada alumno dispondrá al finalizar la etapa de **un informe sobre su aprendizaje**, los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas, según dispongan las Administraciones educativas. Asimismo las Administraciones educativas establecerán los pertinentes mecanismos de coordinación.

Artículo 21. Evaluación de diagnóstico.

Al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley.

TABLA 9.3 *(continuación)*

Artículo 144. Evaluaciones generales de diagnóstico.
1. El Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas, en el marco de la evaluación general del sistema educativo que les compete, colaborarán en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias básicas del currículo, se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria e incluirán, en todo caso, las previstas en los artículos 21 y 29. La Conferencia Sectorial de Educación velará para que estas evaluaciones se realicen con criterios de homogeneidad.

6. UNA VEZ DELIMITADO Y DEFINIDO EL OBJETO, LA SIGUIENTE CUESTIÓN ES ¿QUÉ CLASE DE INFORMACIÓN DEBEMOS RECOGER?

Es importante que recordemos que los componentes de un proceso evaluador difieren según el modelo de evaluación del que se parta. Mingorance (1994) resume las variables que aparecen en el modelo CIPP de Stufflebeam y Guba de 1971.

— Evaluación del contexto, que supone la identificación de los valores y defectos globales del objeto que se evalúa según las condiciones preexistentes.
— Evaluación del input que intenta determinar si el programa cuenta con los medios necesarios para asegurar su utilidad. Es de carácter diagnóstico y se puede referir a planes, recursos, personas y programas existentes.
— Evaluación del proceso cuyo objetivo es localizar los fallos en los procedimientos o el proceso de implementación del programa. Debemos interesarnos por el desarrollo, por la estrategia que se está siguiendo y por el carácter formativo de este tipo de evaluación.
— Evaluación de los resultados: supone valorar, interpretar o juzgar los logros de un programa. Es el utilizado por los modelos de rendimiento de cuentas y que en algunos momentos están más ligados al mero control y supervisión que a la evaluación propiamente dicha.

7. ¿QUÉ CRITERIOS DEBEN SER USADOS PARA JUZGAR EL MÉRITO Y LA VERACIDAD DE UN OBJETO EVALUADO?

Siguiendo a De Miguel (1996), García (2004), o González, Pozo y García (2012), entre otros, a la hora de determinar cuáles son o deben ser usados los criterios para juzgar el mérito y la veracidad de un objeto evaluado, debemos tener presente en todo momento los referentes necesarios que nos permitan calibrar en su justa medida los juicios que podamos emitir. Enjuiciamos las cosas en función de los marcos de referencia, y éstos pueden ser muy amplios y variados. Intentando darles forma, podemos considerar que los referentes están ligados a conceptos de carácter pragmático, como los de efectividad, excelencia, utilidad, etc., los cuáles, a su vez, vendrán determinados por el concepto de evaluación, el objeto que se haya seleccionado... En cambio, en otras ocasiones se relacionan con elementos menos formales y más subjetivos e interpretativos como puedan ser la satisfacción, agrado, bienestar, contento, gusto, orgullo, participación democrática, autonomía, etcétera. La determinación de estos criterios va a depender de un amplio abanico de variables: quién evalúa y con qué finalidad; a qué audiencias va a orientar el informe; quién o desde dónde se dictan esos criterios, etcétera. Todo ello nos lleva a multiplicar los «peligros» a los que se ven sometidos los propios procesos evaluadores.

Si nos centramos en la evaluación del alumno, lo complicado es definir los criterios de evaluación. ¿Qué criterios definimos para evaluar las

TABLA 9.4

Esquema de trabajo para definir los criterios de evaluación

Competencia	Desglose en aspectos concretos	Actividad para su desarrollo	Contexto	Técnica de evaluación

competencias? La normativa no asocia los criterios a los objetivos ni de área ni de etapa. Encontramos en Moya (2008, p. 6) algunos consejos, basados en el diseño de matrices de valoración o rúbricas. Según este autor, debemos:

a) Analizar detenidamente las competencias básicas para identificar los comportamientos que mejor expresen el nivel de dominio adquirido por el estudiante.
b) Relacionar esos comportamientos con los objetivos y criterios de evaluación definidos en cada área.
c) Relacionar las competencias y los criterios de evaluación, estableciendo si fuera necesario distintos niveles de dominio propio de cada uno de los ciclos y/o niveles. Esta relación permitirá diferentes tipos de matrices de valoración o rúbricas.
d) Seleccionar y utilizar adecuadamente aquellos instrumentos que puedan dar mayor validez, fiabilidad y sensibilidad para la identificación de los aprendizajes adquiridos en la resolución de una determinada tarea.

En esta propuesta subyace el proceso de evaluar las competencias mediante tareas integradas, ya que en éstas podemos trabajar todas las competencias. Una tarea integrada puede ser la elaboración de una revista digital o en papel de música o ciencias, realizar un sistema solar, realizar un proyecto de zoológico (ejemplos adaptados de Barrera, 2009). Los criterios de evaluación que se definan tendrán relación a todas las áreas y sus correspondientes competencias otorgándoles, si lo creemos necesario, un porcentaje a cada una de ellas (lingüística, digital, social y ciudadana, competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico, competencia cultural y artística…), en función del peso que tenga en la actividad integrada. Un esquema de trabajo a la hora de definir los criterios es la de la tabla 9.4.

Y unido a esta matriz, tendríamos también la opción de hacerlo:

TABLA 9.5

Relación entre competencias y objetivos y criterios de valuación

Competencia básica	Objetivos del área de…	Criterios de evaluación…

8. ¿QUIÉNES VAN A SER LOS USUARIOS DE LA EVALUACIÓN?

Este punto nos lleva a determinar quiénes van a ser los usuarios de la evaluación y consecuentemente quién utilizará la información y los resultados. Con ello estaríamos dando respuestas a la pregunta ¿para quién se realiza la evaluación?. Sintetizando, podríamos afirmar que los usuarios pueden ser de dentro de la escuela o de fuera:

TABLA 9.6

¿Para quién se realiza la evaluación?

Dentro de la escuela	Fuera de la escuela
— Equipo directivo. — Equipo de ciclo. — Profesores/tutores. — Alumnos. — Profesores de apoyo.	— Estado (central o autonómico) y Unión Europea. — Consejo escolar. — Padres. — Agencias acreditativas. — Entidades inversoras (sobre todo de carácter privado).

9. ¿QUÉ PROCESO SEGUIMOS PARA DESARROLLAR LA EVALUACIÓN?

Nuestra propuesta respecto al proceso para realizar una evaluación (ya sea una acción puntual, unidad, programa o propuesta) puede responder al siguiente modelo, el cual, si se adapta convenientemente, puede ser aplicado a cualquier enfoque que se desee implementar.

— Designar el objetivo.
— Elaborar y/o adaptar los instrumentos.
— Recoger información.
— Tratamiento de la información.
— Resultados.
— Informe.
— Propuesta.
— Metaevaluación

En cualquiera de ellas no debemos olvidar los rasgos a respetar y perseguir con nuestra secuencia de actuación evaluadora: continuidad, revisión permanente y progresividad (Michivila y Calvo, 1998, p. 179).

10. ¿QUÉ MÉTODO E INSTRUMENTOS EMPLEAMOS PARA DESARROLLAR LA EVALUACIÓN?

10.1. Métodos

Sin pretender aportar nada nuevo, la selección del método pasa inexorablemente por los tres utilizados universalmente:

— Cualitativos.
— Cuantitativos.
— Mixtos.

Los métodos cuantitativos miden y cuantifican, lo que significa que buscan evaluaciones finales y diagnósticas. Mediante la medición, se buscan relaciones causa-efecto.

Los cualitativos nos sirven para realizar evaluaciones formativas y de proceso, porque vamos a considerar cada elemento del aprendizaje a evaluar como un fenómeno o caso único, que debe ser analizado en su ambiente natural y con la utilización de procedimientos e instrumentos que permitan captarlos en su integridad.

Los mixtos combinan ambos métodos y nos ayudan a comprender la realidad del aprendizaje de los alumnos (o del objeto que estemos evaluando).

Nos gustaría advertir que el evaluador debe seleccionar el método en función del objeto a evaluar sin tener ningún tipo de prejuicios que le hagan centrarse de forma obsesiva en una metodología en detrimento de las otras. Otro aspecto que nos parece fundamental es salvar la barrera del supuesto antagonismo cuantitativo *versus* cualitativo, iniciando vías de encuentro que posibiliten la complementariedad en detrimento de la disparidad.

El modelo tradicional emplea métodos cuantitativos de evaluación que se alejan del modelo de enseñanza globalizada que perseguimos. Los instrumentos más comunes son los exámenes, y en función de ellos, el alumno recibe «premio» o «castigo». Podría resumirse como se expone en la figura 9.1.

El modelo actual debe tender hacia el uso de métodos mixtos y cualitativos, que pueden acercarse al modelo espontaneísta y al investigador, con sus correspondientes sistemas de evaluación (ver figura 9.2).

El modelo espontaneísta bien aplicado puede ser interesante; sin embargo, puede adolecer de los mismos problemas que el tradicional. El modelo investigador, por su parte, es el único que garantiza una evaluación inicial, del proceso y final, una retroalimentación adecuada para alumnos y profesores y la posibilidad de utilizar diferentes técnicas en diferentes contextos, aunque, desafortunadamente, sea el modelo menos habitual en la enseñanza.

10.2. Técnicas e instrumentos de evaluación

La técnica de evaluación es un conjunto de acciones o procedimientos que conducen a la ob-

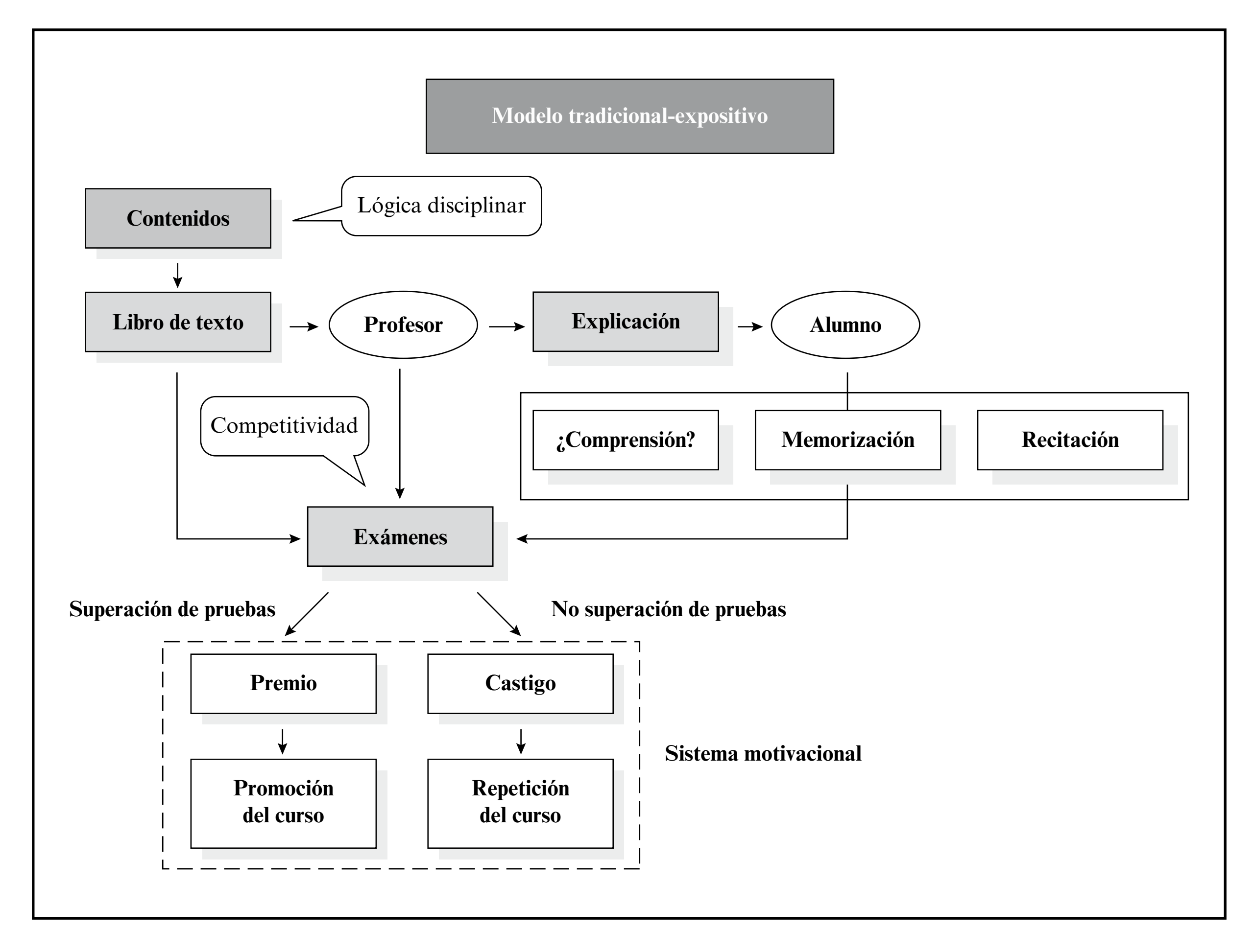


Figura 9.1.—Modelo de evaluación tradicional (extraído de Romero, 2011).

tención de información relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes. Los instrumentos son el soporte físico que se emplea para recoger información sobre los aprendizajes esperados de los estudiantes. Por ejemplo, si usamos como técnica de evaluación la observación, vamos a tener que diseñar un instrumento que nos sirva para recoger la información que deseamos. Por ejemplo, podemos usar una lista de control o una escala de estimación.

Tradicionalmente, las técnicas que se empleaban eran los exámenes orales y escritos, las pruebas objetivas y las técnicas de observación (Rodríguez Diéguez, 1980). Desglosando estas técnicas en sus correspondientes instrumentos de evaluación, podemos distinguir:

Pruebas escritas:

— Pruebas de desarrollo:

  - Examen temático.
  - Ejercicio interpretativo.

— Pruebas objetivas:

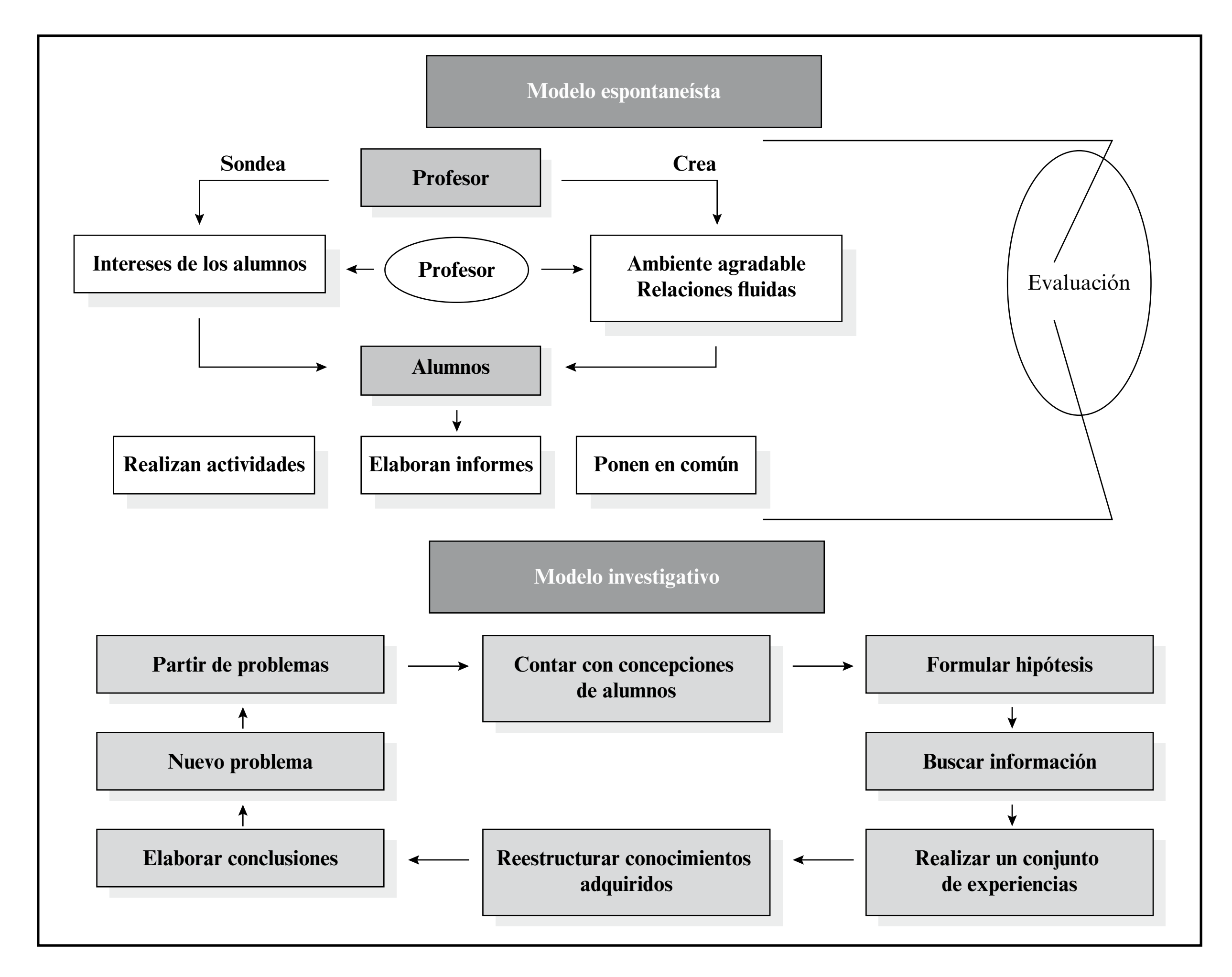


Figura 9.2.—Modelo de evaluación espontáneo y modelo investigador (extraído de Romero, 2011).

- De respuesta alternativa.
- De correspondencia.
- De selección múltiple.
- De ordenamiento.

Situaciones orales de evaluación:

— Diálogo.
— Debate.
— Exámenes orales.
— Exposiciones.
— Entrevistas.

Por ejemplo, para evaluar una exposición de grupo, deberemos establecer qué criterios vamos a emplear. Así, en la asignatura de didáctica debéis realizar una unidad didáctica y exponerla. ¿Cómo se va a evaluar y con qué instrumento?

Presentamos una propuesta, que puede ser empleada por el profesor y por los compañeros, para después hacer una valoración global del grupo que ha expuesto. Empleamos una escala de estimación de 1 a 5 para valorar cada uno de los elementos del trabajo y las intervenciones de los miembros del grupo:

TABLA 9.7
Guión de observación para evaluar una exposición de una unidad didáctica

Criterios / Grupos	1	2	3	4	5
Presentación					
Los recursos didácticos son adecuados					
Desarrollan todos los apartados de la UD					
Título					
Tema transversal					
Justificación					
Contexto (alumnado, institución, comunidad y recursos)					
Metas/Objetivos/Competencias					
Contenidos					
Metodología (principios metodológicos)					
Actividades					
Recursos					
Evaluación					
Miembros del grupo					
Participan todos los miembros del grupo					
Exposición espontánea y empática					
Uso de los recursos					
Valoración específica					
Valoración general					

Junto a los anteriores instrumentos, la observación puede ser otra técnica muy eficaz, tanto si el docente la utiliza en solitario como si además la comparte y construye con los compañeros y/o con el alumnado, lógicamente enriqueciendo su uso y las informaciones recopiladas. Existen diversos instrumentos. Entre ellos:

— Lista de control.
— Registro anecdótico.
— Escala de valoración.
— Anecdotario.
— Diario.

Presentamos un ejemplo de rejilla de observación (adaptado de Cano, 2008), que puede usarse de tres formas distintas: una de autoevaluación (el propio alumno o grupo la rellena), los compañeros tras una exposición (coevaluación o evaluación por pares); o el profesor (pudiendo realizar una heteroevaluación o una coevaluación con los implicados). La rejilla podría ser como se muestra en la tabla 9.8.

A estas técnicas e instrumentos tradicionales, debemos incorporar otras (Medina y Salvador Mata, 2005). Así, y tal y como vimos en la unidad temática sexta de esta obra, muchas de las

estrategias didácticas con sus correspondientes actividades, podrán ayudarnos a realizar una evaluación globalizada:

— Ejercicios prácticos:

  • Mapa conceptual.
  • Análisis de casos.
  • Proyectos.
  • Diario.
  • Portafolio (como síntesis de la trayectoria educativa).
  • Ensayo.
  • Laboratorio.

Por ejemplo, si trabajamos en un laboratorio de idiomas o de ciencias, con alumnos del último ciclo de Primaria, y los alumnos deben hacer un proyecto de trabajo con su correspondiente informe, podemos usar el siguiente instrumento de evaluación (adaptado de Cano, 2008):

Aportamos un ejemplo parcial de rúbrica, para la evaluación de tareas personales y un estudio de casos (Pozuelos, 2007, pp. 27-28). La rúbrica es una plantilla de evaluación que consiste en una escala descriptiva que señala niveles de logro en diferentes aspectos. Se negocia al inicio del trabajo y permite revisar la calidad de éste orientando el proceso formativo y favoreciendo la autoevaluación y el aprendizaje autónomo.

Para la evaluación en grupo, aportamos una plantilla de la evaluación y autoevaluación (Brown y Glasner, 2003, pp. 162 y 166) que puede emplearse en el diseño de otros instrumentos:

Partiendo de la heteroevaluación del profesor, podemos pedirles a los miembros del grupo que, de manera individual, valoren su trabajo en función de las siguientes categorías, teniendo cada una de ellas un 20% del total de la puntuación. Además de la escala de 1 a 4 (ver figura 9.14), en la columna en blanco deben exponer las razones por las que creen que la contribución merece esa nota. Tras ello, Brown y Glasner (2003) proponen

TABLA 9.8

Instrumento de evaluación basado en la observación. Variantes para desarrollar heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación (adaptado de Cano, 2008)

Observación: Instrumento con aplicaciones de distintos tipos de evaluación		
Autoevaluación (el alumno o el grupo)	**Heteroevaluación (sólo profesor)**	**Coevaluación entre pares o entre profesor-grupo/alumno**
Pregunta. Respuesta inicial. ¿Qué he/hemos hecho bien? ¿Qué he/mos hecho mal? ¿Por qué lo he/mos hecho bien? ¿Por qué lo he/mos hecho mal? ¿Qué hacemos para mejorar?	Pregunta. Respuesta inicial. ¿Qué han hecho bien? ¿Qué han hecho mal? ¿Por qué lo han hecho bien? ¿Por qué lo han hecho mal? ¿Qué pueden hacer para mejorar? Propuesta de acciones.	Pregunta. Respuesta inicial. ¿Qué ha/n hecho bien? ¿Qué ha/n hecho mal? ¿Por qué lo ha/n hecho bien? ¿Por qué lo ha/n hecho mal? ¿Qué pueden hacer para mejorar? Propuestas. Con los implicados: ¿están de acuerdo? ¿Qué proponen los implicados?

TABLA 9.9

Autoevaluación del desarrollo de un informe elaborado tras trabajar en un proyecto

Autoevaluación de un informe	
¿Qué tenía que hacer?	¿Qué he hecho? Estaría bien si…
Escoger un título para el informe	— Es acorde con la experiencia — Resume el objetivo principal — Es sugerente
¿Cuál era el objetivo del proyecto/experimento?	— Lo he logrado porque… — No lo he logrado porque…
El informe de mi proyecto tenía que tener los apartados…	— He incluido todos los apartados — No están todos porque…
Tenía que aplicar las estrategias/instrumentos…	— Las he descrito y aplicado todas — Faltan algunas porque…
Las conclusiones	— Son interesantes y responden a los objetivos que se plantearon — No responden a todos los objetivos porque…

TABLA 9.10

Ejemplos de rúbrica para una carpeta de trabajos: tarea personal y práctica

PROYECTO DE TRABAJO N.º 1 **Rúbrica para la evaluación de la carpeta de trabajos (tarea personal)**				
Gráfico	El gráfico es complejo, pues relaciona y atiende a los distintos aspectos y matices trabajados en el proyecto.	El gráfico recoge sólo lo «importante» sin atender aspectos complementarios o matices. Hay relaciones.	El gráfico es incompleto: faltan elementos básicos del contenido trabajado. Las relaciones son escasas.	No se presenta el gráfico o éste es sólo un borrador incompleto y sin relaciones
Desarrollo	Relato y grafico son dos apartados que se complementan.	Es un relato muy esquemático o escasamente relacionado con el gráfico.	El desarrollo sólo aborda algún aspecto pero olvida muchos otros.	No hay desarrollo escrito.
Estudio de casos	Los casos se identifican y la argumentación se basa en aportaciones teóricas y en el texto.	Los casos se identifican y argumentan pero faltan datos del texto de ejemplo. Conclusiones elementales.	Más de un caso es erróneo. La justificación no se apoya en datos del texto. Conclusiones escasas.	Los casos no se identifican ni justifican.

TABLA 9.11

Categorías de evaluación del trabajo en grupo (Brown y Glasner, 2003)

CATEGORÍAS	**NIVELES ALCANZADOS**		
	Excelente	**.../...**	**Deficiente**
Asistencia regular a las reuniones de grupo.	Asiste a todas las reuniones permaneciendo hasta el final. Trabaja dentro del tiempo de forma activa y atenta. Se adapta a la flexibilidad de horarios.		Se perdió varias/la mayoría de las reuniones. Siempre o a menudo llega tarde, no atiende o pierde mucho tiempo.
Aportación de ideas respecto al tema.	Piensa sobre el tema antes de la reunión, proporcionando ideas para trabajar. Trabaja sobre la sugerencias de otros y está preparado para rebatir las ideas más que para quedarse callado.		No viene preparado. No contribuye con ninguna idea. Tiende a rechazar las ideas de los otros en lugar de rebatirlas.
Material de investigación, análisis y preparación para el tema.	Hace lo que se le dice que haga. Trae material. Hace un reparto equitativo de la investigación. Ayuda a analizar y valorar el material.		No investiga. No hace lo que promete hacer. No gestiona su carga de trabajo. No se implica en las tareas y deja que los demás proporciones todo el material.
Contribución a los procesos cooperativos de grupo.	Deja las diferencias personales fuera del grupo. Evita el conflicto. Adopta los distintos roles necesarios. Mantiene al grupo por el buen camino. Es flexible pero se centra en el tema.		No toma ninguna iniciativa. Crea conflictos y no está preparado para revisar el progreso del grupo.
Apoyo y motivación de los miembros del grupo.	Escucha a los demás. Motiva la participación. Se adapta al ambiente cooperativo de aprendizaje. Sensible a los temas que afectan a los miembros del grupo. Apoya a los miembros del grupo con necesidades especiales.		Sólo se preocupa de completar la tarea. Ignora las opiniones de los otros. Insensible a las necesidades individuales. No contribuye al proceso de aprendizaje.
Contribución práctica al producto final.	Desea intentar hacer cosas nuevas. No estropea las tareas. Hace una contribución de alto nivel. Toma su propia iniciativa. Produce y presenta un trabajo de alta calidad.		No desea comprometerse con ninguna tarea. No acepta responsabilidades. No es creíble. Contribuye de una forma pobre y limitada.

reunir al grupo para que discutan y lleguen a un acuerdo sobre las calificaciones individuales para cada categoría. Podría resumirse como en la tabla 9.12.

Otra fórmula de evaluación del trabajo grupal, empleando las exposiciones y una valoración final o sumativa, es la propuesta por Cano (2008). En ella, la evaluación es realizada tanto por el profesor como por los compañeros. El guión de evaluación es como se puede ver en la tabla 9.13.

Hasta ahora hemos visto técnicas e instrumentos para la evaluación formativa y procesual y final; sin embargo, no hemos presentado ninguno para la evaluación inicial o diagnóstica. Así por ejemplo, mediante una lluvia de ideas *(brainstorming),* en una asamblea o una discusión antes de abordar una nueva unidad, podemos detectar ideas y experiencias previas. El esquema a seguir puede verse en la tabla 9.14.

Otra estrategia puede ser una pequeña encuesta de autoevaluación realizada por el alumnado (ver tabla 9.15).

Como se deduce de lo expuesto, la definición de criterios de evaluación y la selección de las técnicas e instrumentos para recoger la información pertinente es un proceso laborioso y de

TABLA 9.12

Categorías de evaluación del trabajo en grupo para el desarrollo de la autoevaluación y coevaluación (Brown y Glasner, 2003, 166)

Categorías	**Nombres de los miembros del grupo**				
	1	**2**	**3**	**4**	**Total para el grupo**
Asistencia regular a las reuniones del grupo.					
Aportación de ideas para el tema.					
Material de investigación, análisis y preparación para el tema.					
Contribución de los procesos cooperativos del grupo.					
Apoyo y motivación de los miembros del grupo.					
Contribución práctica al producto final.					
Total para cada estudiante.					

TABLA 9.13

Evaluación final-sumativa del trabajo grupal (heteroevaluación y coevaluación)

Evaluación final-sumativa del trabajo grupal (heteroevaluación y coevaluación)		
Evaluar al producto en su conjunto	**Puntos posibles**	**Puntos asignados**
Presentación	4	
Claridad expositiva. Individual/grupal. Alumno 1. Alumno 2… Grupo	4	
Organización	4	
Originalidad/creatividad	4	
Bibliografía	4	
Relevancia de los contenidos	4	
Total	24	

TABLA 9.14

Evaluación de las ideas previas (adaptado de Cano, 2008)

Alumno/a	**Competencias**	**Estudio previo (sí/no)**	**Grado de conocimiento**
1			
2			
3...			

gran dificultad. Por ello, recogemos para finalizar este apartado dos tablas. En la primera, se relacionan las implicaciones de las competencias con las consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los posibles instrumentos de evaluación que podemos emplear. En la segunda, se hallan los tipos de competencias y se ponen en relación con los tipos de metodologías y cómo evaluarlas, sugiriendo igualmente instrumentos concretos.

TABLA 9.15

Autoevaluación de las ideas previas (adaptado de Cano, 2008)

Lo que sé del tema	Lo que quiero aprender	Lo que aprendí

TABLA 9.16

Relación entre implicaciones de las competencias-consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje-instrumentos de evaluación (Cano, 2008, p. 13)

El concepto competencias implica…	Consecuencias para la e-a y la evaluación	Posibles instrumentos
1. INTEGRAR conocimientos, habilidades y actitudes.	Oportunidades de exhibir esta integración.	Proyecto final. *Practicum.*
2. Realizar EJECUCIONES.	Evaluar ejecuciones *(performance-based assessment)*.	Tablas de observación (*checklist,* escalas,…).
3. Actuar de forma CONTEXTUAL.	Evaluar el conocimiento de cuándo y cómo aplicar los conocimientos disponibles.	Simulaciones.
4. Entenderlo de forma DINÁMICA (no «se es» o «no se es»).	Evaluar el desarrollo.	Rúbricas. Evaluación a lo largo del tiempo (diagnóstica).
5. Actuar con AUTONOMÍA, corresponsabilizándose del aprendizaje (LLL).	Evaluar la capacidad de autorreflexión.	Portafolios. Mecanismos autorregulación.

TABLA 9.17

Tipos de competencias en relación con los tipos de metodologías y cómo evaluarlas

Competencias	Tipos de metodología y evaluación
Competencias disciplinares específicas.	Evaluación de productos (pósteres, murales, cuaderno del alumno, exámenes orales o escritos…). Evaluación de ejecuciones (prácticas, proyectos, *checklist*…).
Competencias transversales: — Pensamiento crítico. — Expresión escrita. — Comunicación oral. — Trabajo en equipo.	Estudio de casos. Investigaciones. Simulaciones. Carpetas de aprendizaje. Prácticas. Trabajos en curso, ensayos de aprendizaje, informes, cuaderno del alumno. Presentaciones. Debates. Entrevistas. Trabajo en grupo. Autoevaluaciones. Evaluaciones por pares. Coevaluaciones.

11. ¿QUIÉN DEBE REALIZAR LA EVALUACIÓN?

Respecto a quién o quiénes deben realizar la evaluación debemos recordar que generalmente es la «oficialidad» la que suele poner en práctica estos procesos; los motivos suelen ser el rendimiento de cuentas y presiones externas, por las que certifica y/o acredita a sus centros (esto es lo que está ocurriendo dentro de la Unión Europea y recientemente en nuestro país en las enseñanzas medias). Estos procesos van unidos al objetivo defendido en todas las leyes orgánicas de nuestro país (incluida la cercana LOMCE), relativo a la mejora de la calidad.

Para el desarrollo de estos procesos, tradicionalmente los que han evaluado han sido los inspectores desde el exterior, y los maestros y profesores dentro de las aulas.

La preocupación por la mejora siempre ha sido un hecho dentro de los centros educativos; sin embargo, no ha sido hasta hace poco cuando se han institucionalizado estos procesos. Se están diseñando planes de evaluación y mejora sistemáticos dentro de los nuevos coordinadores (en Primaria) y departamentos de innovación, formación y evaluación (en Secundaria). Los profesores continúan trabajando más si cabe sobre la materia.

Respecto a la evaluación del alumno, la legislación nos advierte de que debe ser el profesor el que realice la evaluación; sin embargo, ya en el apartado de tipologías de evaluación, hemos analizado la importancia de la implicación del alumno en el proceso de evaluación de sus propios aprendizajes (autoevaluación), y de la evaluación con el docente (coevaluación).

Junto a estos procesos en los que es fundamental conseguir esas implicaciones para contribuir al desarrollo integral de nuestro alumnado, tenemos también que hacer mención al menos de las pruebas a las que estamos sometiendo a nuestro alumnado: pruebas escala, pruebas diagnósticas y en un futuro no muy lejano, exámenes externos al finalizar cada una de las etapas educativas.

En este apartado queremos enfatizar la importancia de la implicación del alumnado en las labores evaluadoras de su propio aprendizaje y en el de los compañeros, así como continuar trabajando con el profesorado para que los procesos evaluadores (no sólo de su alumnado, sino de su quehacer y del centro globalmente concebido) se conviertan en una actividad que forme parte de lo cotidiano, de sus quehaceres fundamentalmente con fines formativos. Pero para ello es preciso que estén preparados suficientemente mediante programas de formación en evaluación y que las actitudes frente a la evaluación se modifiquen paulatinamente.

12. ¿QUÉ INDICADORES SE PUEDEN EMPLEAR PARA JUZGAR LAS EVALUACIONES?

Finalmente, para determinar qué indicadores se pueden emplear para juzgar las valoraciones, Stufflebeam (1996, pp. 50-52), citando las normas del Comité Conjunto de Normas para la Evaluación Educativa (Joint Committee,1994-USA), señala como indispensable para una adecuada valoración las siguientes normas:

TABLA 9.18

Conjunto de normas para la evaluación educativa. (Stufflebeam, 1996, pp. 50-52)

1. Normas de educación: — Legal. — Ética. — Con la debida consideración.	2. Normas de utilidad: — Para la mejora. — La rendición de cuentas.
3. Normas de viabilidad: — Realistas. — Prudentes. — Diplomáticas. — Sencillas.	4. Normas de precisión: — Corrección. — Utilidad. — Viabilidad. — Exactitud.

A continuación pasamos a detallar, por su importancia las normas de precisión por ser las que mejor se adaptan al enunciado número 11 de Nevo que estamos desarrollando.

TABLA 9.19

Normas de precisión (Stufflebeam, 1996, pp. 50-52)

Corrección	— Corrección. Consideración. — Ética Límites en el acceso, manejo y difusión de la información.
Utilidad	— Relevancia de la evaluación. Difusión, oportunidad. — Funcionalidad. Trascendencia. Alcance.
Viabilidad	— Realistas. Prudentes. Diplomáticas. SENCILLAS. — Evitar los excesos de: información, tiempo, personas que cobran. — Instrumentos. Afán por evaluarlo todo. — Relación coste-producto/factibilidad política/procedimientos prácticos.
Exactitud	— Obtener informaciones sólidas, fiables, válidas, contrastadas y con conclusiones perfectamente justificadas. Todo ello requiere una precisión: • En el objeto a evaluar. • En los instrumentos.

13. CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN

Respecto a cuáles son las consecuencias de la evaluación, éstas son muchas. En primer lugar, de nuestras evaluaciones depende la evolución y progreso de nuestro alumnado. Con ella estamos informando a las familias y a la sociedad. Junto a ello, supone trabajo burocrático para el docente, lo cual en ocasiones es contraproducente. La consecuencia principal a la que debemos tender es lograr que la evaluación sea una experiencia de aprendizaje para todos los implicados.

Autores como Mora (1998, p. 42) describen cuáles deberían ser las consecuencias deseables de la evaluación, partiendo lógicamente de que dicho proceso ha sido realizado correctamente. Se refiere en concreto a:

— Crear una cultura interna de calidad.
— Crear una cultura de responsabilidad ante la sociedad en general y ante los usuarios de la institución en particular.
— Crear sistemas de información estadística para la gestión interna y para la sociedad (referido a los productos de la institución) (…).

Desde nuestro punto de vista, las consecuencias de la evaluación son olvidadas en demasiadas ocasiones. En los centros y en los equipos de ciclo, departamentos… deben crearse mecanismos que nos ayuden a realizar un verdadero seguimiento de qué está sucediendo tras nuestras evaluaciones, ya sean de alumnos y alumnas, del funcionamiento de los órganos colegiados, del centro, o de nuestro quehacer como enseñantes.

14. EL INFORME DE EVALUACIÓN Y LA DOCUMENTACIÓN FINAL

Un informe de evaluación se realiza cuando hemos concluido una unidad didáctica, un ciclo educativo o una etapa educativa. Los informes de evaluación varían su formato dependiendo de a quienes vayan dirigidos, quienes lo hayan elaborado, qué hemos evaluado, si se trata de una evaluación interna, externa o ambas... Pueden ir desde simples resúmenes hasta informes muy elaborados y minuciosos. La normativa actual nos ofrece una serie de informes que debemos elaborar[1]:

— Actas de evaluación.
— Expediente académico.
— Historial académico de Educación Primaria.
— Informe personal.

[1] Son muchas las normativas que regulan la evaluación, por lo que recomendamos visiten las páginas oficiales de las distintas comunidades para completar esta información.

— Las actas de evaluación recogen las calificaciones obtenidas por cada alumno en las distintas áreas por ciclo.
— El expediente académico tiene carácter individual y recoge los resultados de la evaluación inicial, información sobre la evaluación continua, decisiones de promoción, y en ocasiones, las medidas de atención a la diversidad adoptadas. Se elabora al inicio y al fin del ciclo.
— El historial académico recoge todos los resultados de evaluación del alumno a lo largo de toda la etapa educativa y tiene valor acreditativo de los estudios realizados (calificaciones, centros de escolarización, medidas adoptadas…) Este documento es enviado al centro de secundaria en el que se matricule el alumno.
— El informe personal tiene carácter anual. El tutor lo elabora y pasa al tutor del curso siguiente para facilitar y orientar la labor del profesorado en el seguimiento del progreso de cada alumno.
— Junto a esta documentación oficial, cada centro elabora los boletines informativos trimestrales para informar a las familias sobre el progreso del alumnado.

ACTIVIDADES	
De discusión	**De reflexión**
• Actividad individual: Haz un esquema sobre los interrogantes que debemos dar respuesta al diseñar nuestro proceso de evaluación. • Actividades grupales: 1. Elige una unidad didáctica y define los criterios de evaluación y las técnicas e instrumentos que vais a emplear para evaluarla. 2. Cada grupo debe diseñar una rúbrica para evaluar la actividad 1 grupal. Después se asignarán grupos por pares para desarrollar una coevaluación. Al finalizar el proceso deberéis elaborar un informe de la experiencia. 3. Elabora un boletín de notas con los resultados de la actividad 1 y 2.	• Haz una propuesta de evaluación para el alumnado de 3.º de Primaria en la unidad didáctica global que elijas, dando respuesta a todos los interrogantes vistos en el tema.

PARA SABER MÁS

Evaluación de competencias. Blog sobre innovación educativa:
http://innovacioneducativa.wordpress.com/
Elaboración de rúbricas:
http://www.eduteka.org/Rubistar.php3
Evaluación del sistema educativo español:
www.Ince.mec.es/pub/index.html
www.juntadeandalucia.es
www.aidipe.es
A partir de la presentación PPT CPR de Ceuta sobre CB:
http://centros5.pntic.mec.es/ies.almina/legislacion/COMPETENCIASBASICAS.pdf
Competencias clave de Eurydice:
http://www.eurydice.org/
http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/031ES.pdf
Definición y selección de competencias (DeSeCo):
Fundamentos teóricos y conceptuales de competencias. OCDE (París) RYCHEN Y HERSH (2002)
http//www.deseco.admin.ch
¿Pueden las competencias básicas mejorar el currículo real de los centros educativos? José Moya, U. de Las Palmas. Proyecto Atlántida de Gran Canaria:
http://www.cprtoledo.com/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=390&mode=thread&order=0&thold=0

— Proyecto Atlante: Plan de mejora de las CB en la Educación Infantil y Primaria. Gobierno de Navarra: http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/atlante.pdf

PARA SABER MÁS

- Las Competencias Básicas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Instituto Canario de Calidad de la Educación: http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/icec/docs/cb-tic.pdf

Página de recursos educativos del Gobierno canario:
http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/9/Usr/Apdorta/CURRICULUM_Y_COMPETENCIAS_BASICAS.html

- Página de recursos del Gobierno de Cantabria:
http://www.educantabria.es/portal/c/pub/recursos/intranet/ver?p_l_id=22.226&contentId=39846038&c=ad
- Plataforma competencias CEP Marbella:
http://plataforma.cep-marbellacoin.org/moodle/course/view.php?id=148
- Currículum vasco para el período de la escolaridad obligatoria (documento marco):
http://www.sortzen-ikasbatuaz.org/Dokumentuak/cvescola.pdf
http://axia.cat/02docs/curriculumvasco.doc
- Xarxa de Competències bàsiques del Departament d'Educació de la GC: http://phobos.xtec.cat/xarxacb/
- Concepto, identificación y evaluación de las CB en la Educación Obligatoria. Jaume Sarramona:
http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/sarramona.PDF
- Las CB en Educación. Organización y desarrollo mediante Proyectos de Innovación. Castellano González, F.:
http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/insp/Revista2006/content/articulo13/articulo013.htm
- La formación en CB. Joana Noguera Arrom (UAB): http://www.gencat.net/cne/p10_cast.pdf
- Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. Coll, C. (2006). Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1):
http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no1/contenido-coll.pdf
- Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. Xavier Garagorri Revista de innovación educativa:
http://www.oriapat.net/documents/Curriculumbasadoencompetencias_Garagorri.pdf

10 Innovación y formación del profesorado

JULIO TELLO DÍAZ

La innovación terminará siendo aquello que los profesores hagan de ella.

DE LA TORRE, 1994

RESUMEN

Innovación y formación forman un binomio terminológico que en los últimos años ha hecho más fuertes sus lazos de unión. La innovación educativa requiere de un profesorado bien formado, con las ideas claras y analizando su labor docente. Y la formación requiere apostar por la innovación, remodelando el sistema, proponiendo nuevos modelos de enseñanza. Aunque formación e innovación son dos términos íntimamente relacionados, en este tema se tratarán por separado en apartados diferentes para facilitar su asimilación y comprensión. Para una mejor contextualización, gran parte de los asuntos tratados se refieren a la comunidad autónoma de Andalucía.

ABSTRACT

The conceptual binomial of educative innovation and teacher training has recently been reinforced given the need to have teachers well-trained, teachers who are able to analise their teaching labour and who need to have their ideas clear. What's more, this training bets for an educative innovation, which makes necessary to rebuild the whole system, by proposing new teaching-learning patterns. In spite of being a fixed binomial, in this paper, it is studied into different parts to ease its comprehension and assimilation. It is important to highlight that the background legal context refers to the Autonomous Community of Andalusia.

PREGUNTAS CLAVE

- ¿A qué llamamos formación? ¿Y formación del profesorado?
- ¿Qué incidencia tiene la formación del profesorado en las aulas?
- ¿Sale el alumnado de la titulación de maestro con suficiente formación para afrontar su práctica docente?
- ¿Qué es la innovación? ¿Cómo innovamos? ¿Qué incidencia puede tener la innovación en el sistema educativo? ¿Y con el profesorado?
- ¿Qué relación existe entre innovación y formación?

PARA EMPEZAR A PENSAR

Si ya estuvieses trabajando como docente en un centro escolar y tuvieses que pronunciarte sobre tus necesidades de formación para la mejora de tu trabajo, ¿en qué crees que pondrías mayor énfasis?, ¿en qué consideras que debe estar mejor formado un docente?, ¿en qué aspectos, elementos o ámbitos de la educación o de la escuela propondrías que se innovase?

1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La base fundamental de la formación del profesorado radica en la continua evolución de la sociedad y, consecuentemente, de la adaptación a ella de los sistemas educativos y métodos de enseñanza que puedan responder a las demandas sociales del momento. La profesión docente exige en igual medida una continua remodelación para que pueda cubrir con garantías los procesos de enseñanza-aprendizaje; esta actividad profesional a lo largo de los años conduce al profesorado a implicarse en actividades para la actualización docente. Esto se debe a la importancia que se le atribuye y a la función que desempeña en relación con la calidad de la enseñanza y con la mejora de la educación.

Principalmente, la inquietud y la necesidad por la formación permanente están relacionadas con la labor que realiza el profesorado dentro del aula y la curiosidad por buscar nuevas vías de experimentación educativa que puedan dar resultados más positivos de su trabajo. De hecho, la formación del profesorado es pieza fundamental para cualquier sistema educativo, ya que ello posibilita la continua actualización de la enseñanza. Para Montero (2006, pp. 157), «la formación es un apoyo imprescindible para afrontar los retos que en cada momento histórico se plantean al profesorado, y los que el propio profesorado se formula en el día a día de su práctica docente».

En la LOGSE (1990) queda patente la importancia de la formación del profesorado, pues lo incluye (artículo 55) entre los factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza, junto a otros como, por ejemplo, la programación docente, los recursos, la dirección, la orientación o la inspección. Y, además, se sigue manteniendo en la LOE (2006), en su artículo 2, como una de las piezas clave que favorecen la calidad de la enseñanza, siendo objeto de atención prioritaria por parte de las administraciones educativas, aunque otros factores se hayan modificado respecto a la anterior ley o se hayan añadido algunos más, como la autonomía pedagógica, el fomento de la lectura o el trabajo en equipo, por ejemplo.

En cuanto a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), concebida en 2013 como propuesta de reforma de la LOE, se hace una referencia concreta a las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta clave en la formación permanente del profesorado, instando a las comunidades autónomas junto con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte un marco común de referencia de competencia digital docente que oriente la formación y facilite el desarrollo de una cultura digital en el aula. Por lo demás, no se perciben mayores cambios en cuanto a la formación permanente del profesorado en esta nueva ley.

En un estudio realizado por Tello y otros (2002) sobre el estatus social docente, se analiza, entre otros asuntos, la función de la formación perma-

nente del profesorado. Después de recoger e interpretar varias definiciones de este término, se llega a la conclusión de que, en general, todas comparten una idea común: es un proceso destinado a enriquecer, mejorar y cambiar los conocimientos profesionales del docente y contribuir así a su desarrollo profesional.

2. BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La sociedad española ha ido evolucionando a tal ritmo que los esquemas, los valores, las costumbres, etc., que hasta hace unos años parecían inamovibles, hoy ya no son ni siquiera aceptados. Estas circunstancias nos obligan a pensar que la educación debe estar permanentemente adaptada a la cambiante sociedad. Esta adaptación pasa inevitablemente por la formación del profesorado, como agente directamente implicado en el hecho educativo. Para Gimeno (1982, p. 77), la formación permanente del profesorado representa «una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo». La reflexión, el análisis, la planificación, la evaluación y la búsqueda serán siempre los primeros elementos de la formación y del profesorado.

Siguiendo a Rodríguez (1997), la evolución histórica de la formación permanente del profesorado pasa por dos etapas:

- Primera etapa. Antes de los años setenta.
- Segunda etapa. A partir de los años setenta, donde se distinguen dos subfases:
- Entre los años setenta y ochenta.
- Desde los años ochenta hasta nuestros días.

En la primera etapa (antes de los setenta), la formación permanente del profesorado no tiene un papel muy importante dentro del sistema educativo y se centraba, principalmente, en aspectos cuantitativos de la educación. Por el contrario, había una mayor preocupación por la formación inicial y, más concretamente, por la formación de maestros de Preescolar y Enseñanza Primaria.

También existía un gran interés por parte de los investigadores sobre la formación inicial, relegando a segundo término la formación permanente de los profesores en ejercicio. Aun así, en nuestro país, como antecedentes a las formas actuales de la formación permanente del profesorado, se presentan actividades del tipo de congresos, revistas de carácter pedagógico y las escuelas de verano.

En la segunda etapa (a partir de los setenta) se da el acontecimiento de la institucionalización dentro de los sistemas educativos de la formación del profesorado, ya que se ve como necesaria debido a los vertiginosos cambios de tipo social, económico y tecnológico. Aparecen interacciones constantes entre la escuela y la sociedad. En esta época, la formación permanente del profesorado corría a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), creados en 1969 en todas las universidades del Estado. Los ICE fueron los primeros organismos institucionales que en materia de formación del profesorado surgieron en España. Sus funciones prioritarias eran la formación pedagógica del profesorado, la investigación en el campo de las ciencias de la educación y el asesoramiento técnico y pedagógico para resolver los problemas educativos de ámbito general y los del profesorado en ejercicio.

En la primera subfase (entre los setenta y los ochenta), la formación permanente del profesorado adoptó las líneas elementales del modelo de la formación inicial: un experto daba información a unos maestros que, aun estando reunidos por intereses muy diferentes, intentaban captar dicha información. Ocupaba un lugar predominante el llamado cursillo de capacitación temática. La transmisión en la formación permanente del profesorado se realizaba en coherencia con los modelos pedagógicos vigentes, procurando modificar el comportamiento del profesorado a través de la repetición verbal de aspectos normativos.

Pero diversos motivos provocaron que las funciones propuestas para los ICE no tuvieran los

resultados esperados. Las críticas que pesaban sobre estas instituciones de formación eran, entre otras: la debilidad de su estructura organizativa, la falta de personal pedagógicamente cualificado y estable y la falta de planificación de la formación permanente del profesorado y su evaluación.

En los comienzos de la segunda subfase (desde la década de los ochenta en adelante) se inicia un cambio en los planteamientos de la formación permanente del profesorado, debido a los siguientes motivos:

— Se demostró que su aplicación sobre las actitudes y conocimientos de los enseñantes era ineficaz.
— Nuevas aportaciones provenientes de varios campos disciplinares, sobre todo de la Psicología.
— Se analizó la formación permanente del profesorado de forma más global, marginando la radical división de formación en dos tiempos (inicial y permanente).

Es en este contexto cuando se crean los centros destinados a la formación del profesorado con la intención de reorganizar, precisamente, la formación del profesorado y darle una nueva orientación y estructura. En la actualidad, y siempre amparada por las últimas leyes orgánicas de educación, la formación permanente se sitúa como uno de los grandes proyectos en el marco de una política de perfeccionamiento del profesorado cuya coherencia con los avances de las diversas disciplinas científicas es imprescindible.

A estas etapas de la formación permanente desarrolladas por Rodríguez (1997) podríamos añadir que, en los últimos años, estando bien entrado el siglo XXI, con los cambios sociales y económicos que llevan un ritmo vertiginoso, la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en la práctica docente, la autonomía pedagógica que se está otorgando a los centros educativos, etc., hemos venido presenciando una sustancial reestructuración en la tendencia y fundamentos en la formación del profesorado. Así, por ejemplo, los cursos de formación presenciales, están dando paso cada vez más a la formación *on-line,* se concede mayor importancia a la formación más autónoma, como pueden ser la constitución de grupos de trabajo o el desarrollo de proyectos de formación en centros, y se está evitando cada vez más los macroencuentros, como congresos y jornadas formativas, además de crearse una nueva figura en cada centro educativo encargada de coordinar, gestionar y dinamizar la formación del profesorado de su propio centro.

Con carácter general, la formación permanente del profesorado debe desarrollarse teniendo en cuenta la variedad de intereses y las necesidades de los distintos colectivos que intervienen en cada zona concreta. Estos intereses vienen determinados por la especialidad, etapa educativa, edad, experiencia, etc. En este sentido, dentro de cada contexto específico debe potenciarse la formación de cada grupo que actúa con una práctica educativa diferenciada de otras en otros contextos. Así se otorga a la formación permanente del profesorado un carácter flexible, diversificado, útil y diseñado para adaptarse al cambio constante.

2.1. Los centros de formación del profesorado

Como ya hemos referido, los centros destinados a la formación del profesorado aparecen formalmente en la década de los ochenta del siglo pasado como las unidades dependientes de la administración educativa encargadas de todo lo concerniente a la formación del profesorado durante el ejercicio de su profesión. Son los encargados de la planificación, desarrollo y aplicación de las acciones formativas en su ámbito geográfico de actuación. Su principal objetivo, por tanto, es establecer y desarrollar las acciones formativas que se deriven de los procesos de detección de necesidades de formación del profesorado.

Conforme se han ido transfiriendo las competencias en materia de educación a las diferentes comunidades autónomas, éstas han ido estableciendo y regulando redes de centros destinados a

la formación del profesorado de su ámbito territorial, pudiendo existir desde un solo centro para toda la comunidad autónoma hasta varios centros en cada provincia.

Pero las funciones atribuidas a los centros de profesores van más allá de la mera formación del profesorado. Según Montero (2006), entre los decretos de formación de estos centros hay gran sintonía entre lo que se entiende por los mismos y las funciones que se les encomiendan, de tal manera que lo que se espera de ellos es que contribuyan a favorecer el desarrollo profesional del profesorado, la innovación educativa, el trabajo en equipo y el intercambio y difusión de experiencias. Es decir, una gran variedad de funciones y de acciones, que resultan sustancialmente coincidentes en la mayor parte de las comunidades autónomas.

La nomenclatura para designar los centros es muy diversa, variando sustancialmente de una comunidad autónoma a otra (Centros del Profesorado, Centros de Profesores y Recursos, Centros de Innovación y Formación, etc.), así como sus correspondientes siglas (CEP, CPR, CFIE, CRIF, etc.); pero, aunque las denominaciones sean diferentes, las funciones encomendadas a estos centros de formación del profesorado son, en esencia, muy similares en las diferentes comunidades autónomas. Para evitar la complejidad terminológica, en las siguientes líneas utilizaremos principalmente, para referirnos a estos centros, los términos *centros de profesores o centros para la formación del profesorado.*

La estructura y composición de los centros para la formación del profesorado están en consonancia con las funciones atribuidas a los mismos en cada comunidad autónoma; pero, principalmente y con carácter general, la composición de estos centros está formada por personal docente en comisión de servicios y personal de administración. En cuanto a los órganos de gobierno, se pueden diferenciar los unipersonales (director, vicedirector y secretario) y los órganos colegiados (consejo de centro y equipo asesor). Nos centraremos en las siguientes líneas en la figura del personal asesor de formación, por ser principalmente los encargados de llevar a cabo los planes de actuación de los centros de profesores.

Los puestos de asesorías de formación se ocupan mediante convocatoria pública. El profesorado que opte a uno de estos puestos debe cumplir unos requisitos, como, por ejemplo, ser funcionario de carrera, llevar una serie de años en la función docente, acreditar formación en las tecnologías de la información y la comunicación, etc., además de presentar un proyecto de formación y defenderlo ante una comisión evaluadora. Los méritos profesionales de los candidatos (años de servicio, titulaciones académicas, cargos ocupados, participación en diferentes tipos de actividades, etc.) se valoran mediante un baremo. Los aspirantes seleccionados pasarán a formar parte, en comisión de servicios, del equipo de asesores del centro de profesores al que haya optado, reservándosele su puesto, mientras estén nombrados como asesores, en el centro docente donde estuvieran destinados.

La duración del nombramiento como asesor tiene una duración limitada, que varía entre las diferentes comunidades autónomas. Después de estar una serie de cursos desempeñando la función de asesor, se deberá reincorporar a su centro docente donde se estuviese destinado, quedando esta plaza disponible para otros posibles candidatos. Esta forma rotativa o cíclica de ocupar los puestos en los centros de profesores permite que éstos sean unos órganos dinámicos, posibilitando que accedan docentes con amplio conocimiento de la realidad escolar y experiencia para poder desarrollar la función asesora.

El conjunto de asesores de un centro de profesores forman el equipo asesor de formación o equipo pedagógico de formación. Su labor consiste en ayudar al profesorado en el análisis de su práctica educativa y de los materiales que utiliza, facilitarle nuevos conocimientos, técnicas, procedimientos, etc., de forma que pueda afrontar su tarea de una manera más consciente, crítica y eficaz. La finalidad de su tarea deber ser incentivar, impulsar en cada momento la formación de los docentes, intentando que el protagonismo de su acción recaiga sobre el profesorado.

2.2. Modalidades formativas en la formación permanente del profesorado

La formación permanente del profesorado ha sido objeto de una evolución que se corresponde con las distintas reformas acontecidas en el sistema educativo español desde los años ochenta hasta nuestros días. La formación permanente del profesorado requiere que se pongan en marcha diferentes tipos de actuaciones formativas adaptadas a las prioridades de la administración educativa, a las necesidades cambiantes del profesorado y a las demandas de los centros educativos.

Los centros de profesores elaboran un plan de formación con una vigencia temporal determinada que, de forma general, suele ser para un curso académico. En dicho plan se detallan las diferentes acciones formativas y otras intervenciones que se desarrollarán para dar respuesta a las necesidades formativas del profesorado y atender a la administración educativa en sus líneas prioritarias. A la conceptualización y proceso de elaboración de los planes de formación se le dedicará más adelante un apartado específico.

Son muchas las modalidades formativas y muchas las clasificaciones que se realizan sobre las mismas, según sea el formato de la actividad, la duración, el número de participantes, los ponentes o personas invitadas, etc.; en este apartado nos centraremos en aquellas más usuales o que están teniendo mayor auge en la actualidad, según el siguiente cuadro:

2.2.1. *Cursos*

Los cursos han sido tradicionalmente la modalidad formativa por excelencia para el profesorado. El contenido suele ser muy diverso, pues se centra en multitud de ámbitos, desde las diferentes áreas curriculares, su aplicación didáctica o la metodología, hasta asuntos relacionados con la convivencia escolar, la prevención de riesgos laborales o los primeros auxilios, por poner algunos ejemplos. Se intenta vincular teoría y práctica, gracias a la reflexión del profesorado sobre su propia práctica profesional.

El formato habitual de un curso está basado en la experiencia, conocimiento o profundización de un ponente, experto o investigador que lleva a cabo exposiciones teórico-prácticas a un grupo de participantes en calidad de alumnos.

Los cursos pueden ser de diferentes tipos:

— **Cursos presenciales.** En este formato los asistentes deben participar haciendo acto de presencia en las diferentes sesiones que se desarrollen, debiendo acreditar un mínimo del 80% del total de las mismas para que se certifique su asistencia.
— **Cursos semipresenciales.** Esta modalidad de cursos combina la presencialidad durante un determinado número de horas del total del curso con la realización de tareas o actividades por parte del profesorado asistente, las cuales pueden ser llevadas a

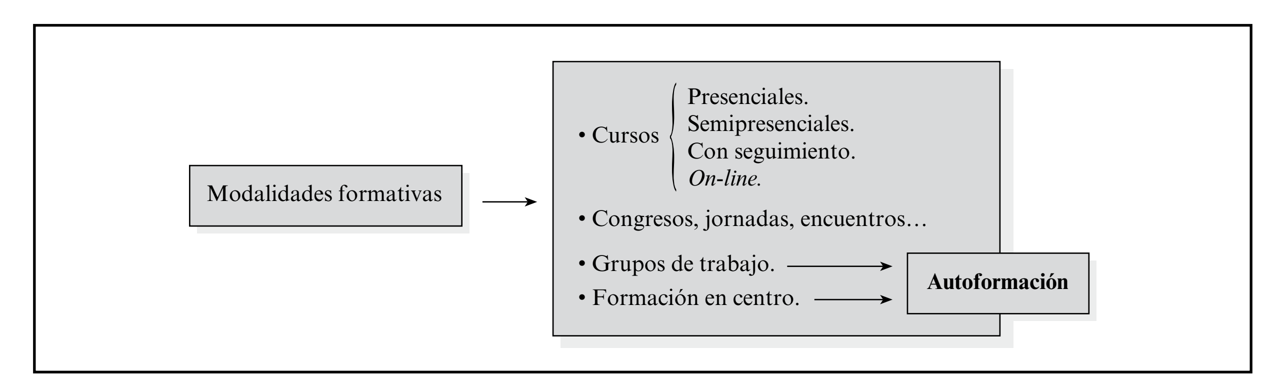


Figura 10.1.—Modalidades formativas.

una puesta en común o entregadas pasado un plazo para su elaboración.

— **Cursos con seguimiento.** Los cursos con seguimiento requieren de un compromiso por parte de los asistentes, pues de la misma manera que para el curso semipresencial, se asiste a un determinado número de sesiones presenciales para, posteriormente, llevar a cabo una aplicación práctica en el desarrollo de la labor docente en el centro o en el aula, realizándose un seguimiento por parte del asesor de referencia con determinadas visitas al centro escolar. Finalmente, se debe presentar una memoria del trabajo realizado para tener derecho a la certificación del curso.

— **Cursos *on-line.*** En los últimos años están proliferando los cursos *on-line,* mediante el uso, principalmente, de plataformas virtuales de apoyo a la formación. Esta modalidad permite al profesorado poder compatibilizar la formación con el trabajo, dado que se presta a flexibilidad horaria pudiendo conectarse al curso en cualquier día y a cualquier hora. Igualmente permite la realización de tareas de forma personalizada, acceder y recorrer diferentes líneas, participar en foros virtuales y, por supuesto, disponer de un tutor *on-line* encargado de hacer el seguimiento del curso y facilitar cuanto apoyo requieran los participantes. En estas condiciones, para tener derecho a la certificación del curso es preciso llevar a cabo las tareas encomendadas en el mismo, según las condiciones que en la convocatoria del curso se establezcan.

2.2.2. *Congresos, jornadas y encuentros*

Estos tipos de actividades son de carácter puntual, cuyo principal objetivo es difundir contenidos sobre un tema monográfico, intercambiar experiencias o debatir sobre los avances que se vengan realizando en un campo científico o didáctico. En su diseño se pueden incluir conferencias de personas expertas, presentación de experiencias y comunicaciones, exposiciones de materiales, etc.

Si los congresos o las jornadas permiten la asistencia de profesionales y estudiantes de diferentes ámbitos, los encuentros suelen estar destinados a colectivos concretos, como pueden ser directores, orientadores, inspectores…

Al ser todas ellas actividades de carácter puntual, se llevan a cabo de forma intensiva, con una duración que oscila entre media jornada y dos o tres días consecutivos, lo que conlleva que no siempre se puede obtener el permiso correspondiente para asistir, si se está prestando servicios en centros docentes no universitarios, pues ocupan, en todo o en parte, el horario laboral.

2.2.3. *Modalidades de autoformación*

Aunque todas las modalidades formativas se llevan a cabo para cubrir las necesidades del profesorado y todas las líneas prioritarias de la administración educativa, se está dando un mayor impulso a las acciones de autoformación (grupos de trabajo y formación en centro, entre otras), ya que con ellas el proceso formativo se hace más contextualizado a las necesidades docentes, a la repercusión directa en el aula y el centro escolar y se lleva a cabo tareas muy específicas, desarrollándose a la vez el trabajo colaborativo del profesorado. Estas modalidades de formación se caracterizan por el elevado grado de autonomía. El plan y calendario de trabajo es elaborado por los propios participantes.

Una vez finalizado el trabajo, que suele abordar prácticamente un curso escolar, el grupo elabora una memoria en la que se recoge y evalúa la actividad desarrollada.

En estas modalidades formativas adquieren especial relevancia los asesores de formación de los centros de profesores, pues tienen la función de asesorar a los miembros que componen los grupos, realizan el control y el seguimiento que garantice el desarrollo del proyecto realizado o, incluso, ponen en contacto grupos que trabajan la misma

temática y localizan otros profesionales, expertos o investigadores que puedan realizar aportaciones puntuales sobre determinadas temáticas.

Las condiciones, requisitos y características pueden diferir sustancialmente entre comunidades autónomas, por lo que intentaremos en este apartado presentar los aspectos más comunes. En los siguientes párrafos se describen brevemente las características de estas dos modalidades de autoformación.

a) Los grupos de trabajo

Los grupos de trabajo se han revelado como una actividad de autoformación centrada en los problemas prácticos de la actividad docente y más próxima a los contextos en los que esta actividad se realiza.

La finalidad de los grupos de trabajo es desarrollar un proyecto de trabajo común, organizado en torno a los problemas prácticos de su actividad profesional y orientado a la mejora de la práctica docente, la producción de conocimiento educativo y la construcción de una comunidad de aprendizaje y educación.

Se consideran grupos de trabajo aquellos formados por un mínimo de tres profesores o profesoras de cualquiera de los niveles educativos, en situación de activo, destinados en centros docentes. Uno de ellos será nombrado coordinador del grupo. Los componentes pueden ser del mismo o distintos centros, y su constitución, a diferencia de la formación en centro, no requiere de aprobación por el claustro de profesores o del consejo escolar del centro.

b) La formación en centro

Se trata de otro tipo de modalidad de autoformación encaminada a la mejora de la práctica docente y a favorecer la innovación y el trabajo colaborativo. En los últimos años se está potenciando como iniciativa asociada al proyecto educativo de los centros docentes para búsqueda de soluciones concretas dentro del contexto del propio centro y a través de la realización de tareas específicas.

Los proyectos de formación deben contener actuaciones concretas a realizar con el alumnado, especificando los cursos y grupos sobre los que se propone actuar, así como otras actuaciones que tengan incidencia sobre el funcionamiento del centro.

En cualquier caso, una de las características del proyecto de formación en centro es que sea asumido por todo el centro y aprobado por el claustro y el consejo escolar.

2.2.4. *Otras alternativas formativas*

Además de las acciones formativas que se ofertan desde los centros del profesorado, otras instituciones públicas que desarrollen acciones de interés educativo y asociaciones sin ánimo de lucro pueden organizar actividades de formación a las que podrá asistir el profesorado, siempre que estas actividades cumplan una serie de condiciones, como por ejemplo que al menos el 20% de los inscritos sean docentes, que la actividad tenga una duración mínima de 5 horas, que se realice el correspondiente control de asistencia y evaluación de aprovechamiento de la actividad, etc.; en caso de cumplir con los requisitos marcados, la actividad puede ser registrada y tendrá validez como actividad formativa del profesorado.

Por otra parte, el profesorado también puede asistir a otras actividades formativas, como cursos, jornadas o congresos que, aun no siendo incluidas y registradas en las bases de datos de la administración educativa, son consideradas válidas para el desarrollo formativo docente, concediéndose en este caso ayudas económicas a quienes las realicen. Estas ayudas se ofrecen para:

a) Matriculación en estudios universitarios.
b) Actividades de formación permanente del profesorado que no estén recogidas en los planes de actuación de los centros del profesorado.

Es preciso incidir aquí, como venimos haciendo a lo largo del capítulo, que las condiciones de participación y concesión de las ayudas para actividades pueden diferir entre las distintas comunidades autónomas.

3. LOS PLANES DE FORMACIÓN

La planificación de la formación está considerada como una de las tareas más importantes para la administración educativa, desde los servicios centrales hasta los centros encargados de la formación del profesorado. Todas las comunidades autónomas diseñan sus planes de formación a distintos niveles de concreción, desde la administración central (Consejería), pasando por la administración provincial (Delegación) hasta la comarcal o zonal (centro de profesores). Como es evidente, el nivel de concreción más contextualizado es el que corresponde al del centro de profesores, ya que su elaboración procede de la detección de necesidades del profesorado de los centros educativos de su ámbito geográfico de intervención.

En el plan de formación de un centro de profesores se detallan las diferentes acciones formativas que se desarrollarán para dar respuesta, por una parte, a las necesidades formativas del profesorado, y por otra, atender a la administración educativa (Consejería responsable de Educación) en sus líneas prioritarias. En función de las necesidades de formación detectadas, que se tendrán como referentes para elaborar el plan, se proponen diferentes tipos de acciones formativas, tanto en modalidad como en cantidad de acciones. Así, podemos encontrar, por una parte, acciones formativas que se van convocando a lo largo del curso escolar y en las que se requiere la inscripción individual de cada docente durante un plazo determinado (normalmente los veinte días previos al comienzo de la actividad), como pueden ser cursos presenciales, cursos *on-line,* cursos con seguimiento, cursos semipresenciales, jornadas, etc., mientras que otro tipo de actividades son los grupos de trabajo y proyectos de formación en centro, clasificadas como modalidades de autoformación, en la que un grupo más o menos numeroso de docentes de uno o varios centros planifican un proyecto de trabajo formativo.

En el siguiente gráfico se muestra el proceso seguido para llevar a cabo el plan de formación de cada curso escolar por parte de un centro de profesores.

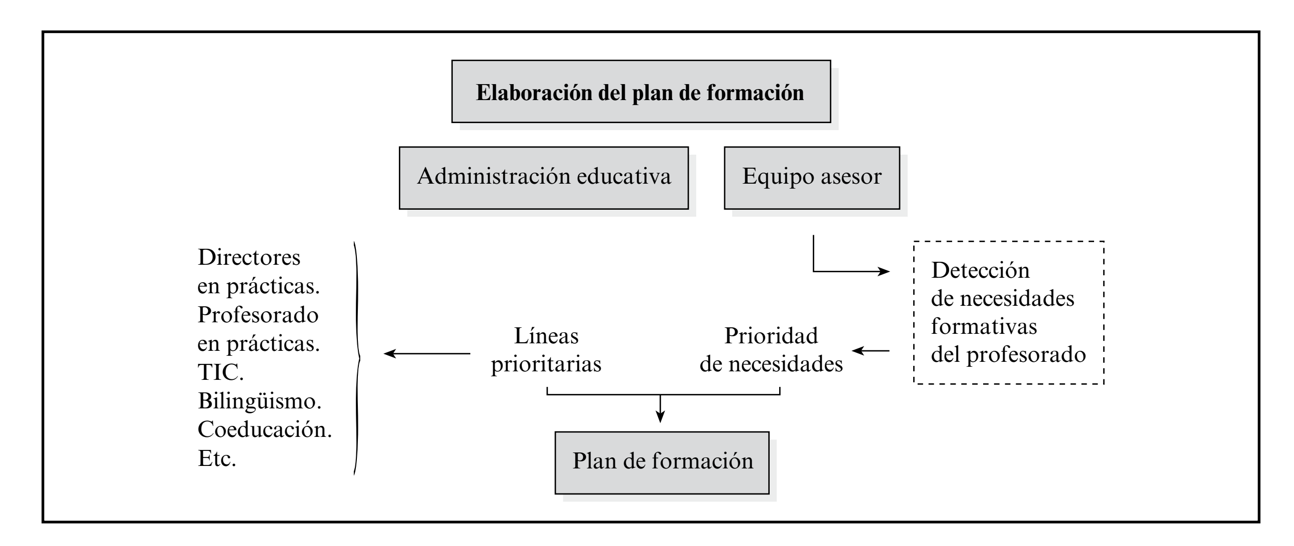


Figura 10.2.—Elaboración del plan de formación.

Ésta es la línea que argumenta Montero (2006) en el proceso de elaboración de los planes de formación, afirmando que la planificación de la formación se justifica en la atención a las necesidades de formación de profesores, centros y sistema educativo, lo que exige combinar dos principios: el de centralización y el de descentralización. Con el segundo de estos principios se está dando protagonismo al profesorado en las decisiones sobre su formación, lo que significa atender a sus propias necesidades de formación; con el principio de centralización, por su parte, se está concediendo especial importancia al sistema educativo en su conjunto en base a los cambios sociales, generacionales, culturales, tecnológicos, etc., que conlleva igualmente unas demandas formativas a nivel más general, aunque no tienen por qué ser sentidas como necesidades por el profesorado, pero que es preciso sean atendidas.

En algunas comunidades autónomas, como por ejemplo Andalucía, el nivel de concreción para la elaboración de un plan de formación llega ya incluso a nivel del centro educativo. La elaboración de un plan de formación a este nivel tiene su base en que el profesorado ha de incorporar la cultura de revisar, valorar, precisar y cambiar cuanto sea necesario: contenidos escolares, forma de organizarlos, modelos pedagógicos, recursos, espacios y medios que permitan la mejora de los rendimientos académicos. Y, para ello, el centro educativo se debe convertir en el ámbito, por excelencia, de formación del profesorado, a través de un trabajo cooperativo, integrado, diversificado y en equipo.

El plan de formación del profesorado del centro educativo debe fundamentarse en la realización de acciones formativas a nivel de centro, en función de las necesidades detectadas para mejorar el rendimiento del alumnado, mejorar la atención a la diversidad u otros aspectos, con independencia de otras acciones formativas que el profesorado quiera llevar a cabo a nivel personal.

Lo que se pretende es que el centro escolar pueda planificar líneas de intervención para la formación de su propio profesorado, y no dejar que ésta se lleve a cabo exclusivamente mediante actividades formativas en las que por iniciativa propia y a nivel individual participen los profesores y profesoras de ese centro.

El plan de formación a nivel de centro docente debe elaborarse y revisarse para cada curso escolar estableciendo los procedimientos necesarios para la detección y diagnóstico de las necesidades formativas del profesorado (reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, resultados alcanzados, propuestas de mejora, etc.), y proponiendo los objetivos que se desean alcanzar, las acciones formativas más apropiadas, mecanismos para evaluar el nivel de consecución de los objetivos, etc., así como los cauces de comunicación y coordinación con el CEP.

4. INNOVACIÓN EDUCATIVA

La innovación educativa, junto con la formación del profesorado, constituye un factor clave para la mejora de la calidad de los centros educativos. La práctica docente ha evolucionado de ser pura transmisión de conocimientos a ser una actividad basada en la reflexión y el análisis de una realidad escolar, de un alumnado, de unos procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que implica adaptarse a las cambiantes circunstancias sociales y escolares, en un sistema educativo que se basa en la autonomía de los centros. La segunda parte de este capítulo la dedicaremos a aproximarnos al concepto de innovación docente, así como a exponer las condiciones en que en el actual sistema educativo puede ser llevada a la práctica.

4.1. Aproximación al concepto de innovación educativa

Muchos son los conceptos que coloquialmente se usan de manera equivalente. En el tema que nos ocupa, sirvan como ejemplos los términos «innovación», «renovación», «reforma», «cambio», etc.; todos ellos, cuando se utilizan de manera informal, incluso entre docentes, están impregnados en

sí mismos de un claro matiz de novedad de algo o de algo nuevo. Pero ¿tienen una etimología común?, ¿significan lo mismo?, ¿quieren decir lo mismo cuando lo aplicamos en el ámbito educativo? Aunque no se pretende realizar un tratado sobre este término, en las próximas líneas veremos una aproximación al concepto de «innovación», para posteriormente adentrarnos en su significado cuando nos movemos en el ámbito educativo.

El vocablo innovación, que proviene del latín «innovatio», se construye sobre el lexema «-nov-», que indica o denota el significado de nuevo, junto con el prefijo «in-», cuyo significado hace referencia, entre otras acepciones a «interior», «dentro de». Por consiguiente, podemos concluir que el concepto de innovación implica la introducción o el ingreso de algo nuevo en el interior a partir de una realidad ya existente (lo que conlleva que la innovación surge desde fuera), o bien la generación de algo nuevo desde el propio interior de esa realidad (lo que implica que la innovación surge desde dentro). De esta manera, Rivas (2000, p. 20) nos presenta una definición inicial del término «innovación» como «la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud ésta resulta modificada». Por otra parte, Carbonell (2001) define la innovación contextualizándola ya en el contexto educativo como «una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas».

Otros términos con significados parecidos también son minuciosamente analizados por Rivas (2000, pp. 20-21), que aquí pasamos a sintetizarlos a continuación:

- Renovación: pertenece al mismo campo que innovación, pues contiene el mismo lexema base «-nov-», pero el prefijo «re-» denota el paso a algo nuevo con abandono del que ya se considera viejo. La entidad renovada adquiere la apariencia de enteramente nueva.
- Reforma: igual que el término anterior, el prefijo «re-» indica el paso a un estado completamente nuevo, pero en este caso denota la adquisición de una nueva forma. Equivale a rehacer o volver a forma. Se trata de realizar alteraciones para adaptarse a las necesidades presentes.

Sirvan como ejemplificaciones de estos dos términos los programas renovados que fueron utilizados como piedra de toque por todo el profesorado en la década de los ochenta para sus programaciones docentes («renovación»), o la reforma acontecida en el sistema educativo a raíz de la LOGSE en 1990 («reforma»).

Una vez que nos hemos aproximado y conceptualizado el término innovación, procede centrarlo en el ámbito educativo. En los últimos años, tanto desde la normativa vigente como desde las iniciativas del profesorado, se están llevando a cabo procesos de innovación y mejora en los centros educativos. Sirva en este punto la cita de Saturnino de la Torre con la que comenzamos este tema, «La innovación terminará siendo aquello que los profesores hagan de ella», significado que da gran valor a la implicación del profesorado en los procesos innovadores en los centros educativos y en las aulas.

Para Carbonell (2002), la innovación educativa se entiende como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. En este sentido, innovación y reforma deben ser entendidas como diferentes, ya que el primero se mueve en el ámbito del centro o del aula, mientras que el segundo se mueve a nivel de sistema educativo.

En definitiva, siguiendo a De la Orden (2000), la innovación educativa se justifica en la medida en que positivamente mejore cualquier faceta significativa de la educación o contribuya a remover obstáculos para esta mejora. Porque la meta de la innovación es elevar la calidad educativa.

4.2. Factores impulsores de la innovación

Todo impulso innovador lleva consigo una intencionalidad de mejora en cualquiera de los

componentes o elementos del sistema. Rivas (2000) nos plantea dos tipos de factores que impulsan la innovación educativa: factores internamente generados y factores externamente inducidos. Los primeros hacen referencia a la iniciativa por parte de los principal y directamente implicados en la labor docente: el profesorado. Por su parte, los factores externamente inducidos tienen como impulsores a agentes de origen externo.

a) Factores internamente generados

Este tipo de factores hace referencia a todo impulso innovador que tiene que ver con la labor docente, lo que significa que está especialmente vinculado con el cumplimiento de su función. Los factores internamente generados se pueden agrupar en tres categorías diferentes:

— Deontológico-vocacional. Esta categoría tiene su razón de ser en que todo docente con amplia carga vocacional está dispuesto a elevar al máximo exponente el desarrollo de su labor, lo cual lleva implícita la búsqueda de nuevos cauces para la mejora de la calidad de la enseñanza. Es menos frecuente encontrar motivaciones innovadoras en docentes que no encuentran satisfacción en el ejercicio de la función educadora.
— Preocupación por el desarrollo del otro. En esta categoría encontramos la motivación para la innovación en la preocupación por la persona del otro, en este caso la persona del estudiante. Aquí podemos encontrar dos facetas diferentes de preocupación: el aprovechamiento académico y la atención a las necesidades personales del alumno.
— Proyección profesional. Esta última categoría hace referencia al reconocimiento, a la valoración profesional y a la autorrealización docente.

b) Factores externamente inducidos

Estos factores hacen referencia al impulso que siente el docente para llevar a cabo ciertas acciones innovadoras para responder a requerimientos externos. Estos factores podemos agruparlos en dos categorías:

— Factores extrainstitucionales (extraescolares). Hacen referencia a requerimientos inicialmente originados en el ámbito externo a la institución escolar, como pueden ser prescripciones formuladas por la normativa legal o por demandas sociales.
— Factores intrainstitucionales (intraescolares). Son aquellos factores presentes en la institución escolar, que actúan induciendo cambios que conciernen a las relaciones y a la realización de la función docente. Aunque se trate de factores inherentes al centro escolar, se trata de factores externos a la persona del profesor o maestro.

4.3. Resistencia del profesorado al cambio

La introducción de algo nuevo en cualquier sistema u organización conlleva implícita una resistencia al cambio, cuya razón fundamental está en la tendencia a la estabilidad del propio sistema. Además, cualquier iniciativa de cambio requiere de un esfuerzo añadido, de un incremento de recursos, tiempo, etc.; para Segovia (1999), los cambios educativos no se producen debido a la resistencia de los docentes a modificar su forma de actuar, que se proyecta desde sus actitudes y creencias, que pueden y deben variar con el aprendizaje y la formación.

El sistema educativo, la enseñanza, la práctica docente, la estructura y la organización dentro de los centros están siendo siempre objetivo de cambio, de mejora, de innovación, poniendo siempre el punto de mira en elevar las cotas de la calidad de la educación. Por tanto, el profesorado debe estar siempre preparado para involucrarse en procesos de cambio, de mejora, de innovación. Pero esto no siempre es así; antes bien, hay una especial animadversión a implicarse en estos procesos, porque los centros educativos, como toda organización, tienden a una cierta estabilidad.

Los esfuerzos se canalizan para realizar las tareas que habitualmente se deben hacer (programar, impartir clases, asistir a reuniones de equipos docentes, revisar y corregir las tareas del alumnado, realizar tareas burocráticas, etc.), por lo que plantear proyectos de innovación no siempre resulta fácil en el colectivo docente.

4.4. Medidas institucionales impulsoras de la innovación educativa

En los últimos años, las administraciones educativas en la práctica totalidad de las comunidades autónomas han apostado por la investigación y la innovación educativa, principalmente a través de convocatorias en las que puede participar el profesorado a través de la elaboración de proyectos, bajo unas directrices y condiciones marcadas en dichas convocatorias.

Las propuestas se basan en que la práctica docente implica desarrollo curricular e innovación educativa, es decir, que el profesorado es el principal implicado en los procesos de innovación y en la puesta en práctica (mediante una cuidadosa y pormenorizada programación) del desarrollo del currículum educativo para que incida en la mejora de la calidad de la educación.

Con estas convocatorias se pretende apoyar las iniciativas que el profesorado pueda poner en marcha en el campo de la innovación de su práctica docente, concediéndole ayudas para la realización de proyectos de innovación educativa. Para ello, los proyectos de innovación educativa deberán identificar una cuestión o problema relacionado con la práctica educativa, la dinámica del aula o la organización del centro, y tendrán que plantear soluciones o líneas de mejora.

Los proyectos de innovación deben tener un claro carácter innovador en cuanto a la temática, las estrategias y metodología a seguir, y deben contener las soluciones que se proponen para dar respuesta a la problemática o situación de partida. Igualmente, tienen que incidir de forma directa en la práctica docente y/o en la mejora de los rendimientos del alumnado.

Los proyectos aprobados tendrán determinados apoyos por parte de la administración educativa, como pueden ser, por ejemplo, recursos económicos para cubrir gastos derivados de la puesta en práctica del propio proyecto, asesoramiento por parte de los centros de profesores, posibilidad de permanencia en el centro al profesorado que participe en el proyecto, o intercambio de experiencias entre diferentes grupos participantes.

ACTIVIDADES	
De discusión	**De reflexión**
1. Elabora tu propia definición de: • Formación permanente del profesorado. • Innovación docente. 2. Compara estas definiciones con las de otros tres compañeros y contrastad vuestros puntos de vista, puntos comunes, diferencias, etcétera.	• Los reglamentos orgánicos de centros (ROC) establecen que los centros docentes elaborarán un plan de formación ajustándose a las necesidades formativas del profesorado. Dichas necesidades deben recogerse a partir de un proceso de detección de las mismas. En grupos de 4-5 personas realizad un protocolo para llevar a cabo la detección de necesidades de formación de un centro docente.

PARA SABER MÁS

Aula virtual de formación del profesorado (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía). Plataforma destinada a alojar actividades de formación para el profesorado. Algunas actividades se realizan a nivel regional, mientras que otras son convocadas en esta misma plataforma a nivel provincial o de ámbito CEP. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/adistancia/profesorado.

Plataforma Averroes. Red de centros educativos que usan Internet como herramienta educativa, de información y de comunicación. En esta plataforma se alojan recursos educativos, información sobre centros, red de centros del profesorado, enlaces a portales educativos, etc.; uno de sus espacios está destinado a presentar proyectos de innovación e investigación realizados en centros docentes. http://www.juntadeandalucia.es/averroes.

Instituto de Tecnologías Educativas (ITE). Servicio del Ministerio de Educación responsable de la integración de las TIC en las etapas educativas no universitarias. El espacio destinado a formación del profesorado contiene casi medio centenar de actividades de formación *on-line.* http://www.ite.educacion.es/.

11 La programación didáctica: a modo de ejemplo

LUIS MIGUEL ROMERO GONZÁLEZ

La necesidad de diseñar una programación que sistematice el proceso en el desarrollo de la acción didáctica está ampliamente justificada porque: nos ayudará a eliminar el azar (en sentido negativo), lo cual no significa eliminar la capacidad de añadir nuevas ideas, corregir errores, rectificar previsiones, etc. Evitará pérdidas de tiempo. Sistematizará y ordenará el proceso de enseñanza-aprendizaje. Permitirá adaptar el trabajo pedagógico a las características culturales y ambientales del contexto.

IMBERNÓN, 1992. PÉREZ, 1995

RESUMEN

Se presenta una programación didáctica de carácter científico y globalizador que pretende dar a conocer al estudiante del grado de maestro diferentes aspectos; el primero y fundamental es que todo docente tiene la responsabilidad de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dirigida al 6.º curso de Educación Primaria de un centro educativo con una idiosincrasia la cual se tiene en cuenta, esta guía práctica es ejemplificadora a la par que una ayuda para la elaboración o construcción de nuevas programaciones por parte de los estudiantes de grado.

ABSTRACT

We present a scientific and globalization educational planning that seeks to highlight the student of the Degree of teacher different aspects: the first and the most important is that every teachers are responsible for planning the teaching-learning process. Directed the 6th level of Primary Education in a school with an idiosyncrasy which is taken into account, this guide is exemplary at the same time aid in the development or construction of new planning by the degree students.

PREGUNTAS CLAVE

- ¿A qué llamamos formación? ¿Y formación del profesorado?
- ¿Qué incidencia tiene la formación del profesorado en las aulas?
- ¿Sale el alumnado de la titulación de maestro con suficiente formación para afrontar su práctica docente?
- ¿Qué es la innovación? ¿Cómo innovamos? ¿Qué incidencia puede tener la innovación en el sistema educativo? ¿Y con el profesorado?
- ¿Qué relación existe entre innovación y formación?

PARA EMPEZAR A PENSAR

Si ya estuvieses trabajando como docente en un centro escolar y tuvieras que pronunciarte sobre tus necesidades de formación para la mejora de tu trabajo, ¿en qué crees que pondrías mayor énfasis?, ¿en qué consideras que debe estar mejor formado un docente?, ¿en qué aspectos, elementos o ámbitos de la educación o de la escuela propondrías que se innovase?

1. INTRODUCCIÓN

La escuela tiene como misión principal contribuir a la mejora de la sociedad mediante la formación de ciudadanos críticos, responsables y democráticos, más que llenos de conocimientos (Santos Guerra, 2000). Debe transmitir conocimientos, por supuesto, pero también destrezas y valores, con el fin de preparar a las personas para vivir en la sociedad. Por ello, la escuela no sólo debe limitarse a enseñar, sino también aprender, para poder seguir adaptándose a las nuevas exigencias sociales, educando en un contexto de resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana, promoviendo un aprendizaje lo más funcional e intuitivo posible. Decía Winston Churchill: «Me encanta aprender, pero me horroriza que me enseñen».

La escuela tiene difíciles responsabilidades. La más importante en este siglo XXI, formar personas autónomas: «los educadores deben formar a sus educandos como los océanos a los continentes: retirándose» (Honderlin). No sabemos cómo será el mundo dentro de cinco años, ¿cómo preparar para vivir en la sociedad dentro de cincuenta? Por eso hay que educar para aprender a aprender durante toda la vida. Como sabiamente expresa Marc Prensky, «el profesor del siglo XXI ha de preparar a sus estudiantes para un futuro incierto».

La educación siempre ha estado muy valorada en la sociedad, como comienza el preámbulo de la LOE (2006). Es el medio más adecuado para transmitir la cultura, pero también para renovarla. A través de la educación se logra el desarrollo de la personalidad, las capacidades personales, el conocimiento de uno mismo y la comprensión de la realidad. Además, es el medio más fiable para lograr la ciudadanía democrática, responsable y libre, formando personas justas y críticas, alcanzando el desarrollo integral.

Esta programación, de **carácter científico y globalizador,** tiene en cuenta todos estos planteamientos desde su base. Se ha elaborado para el

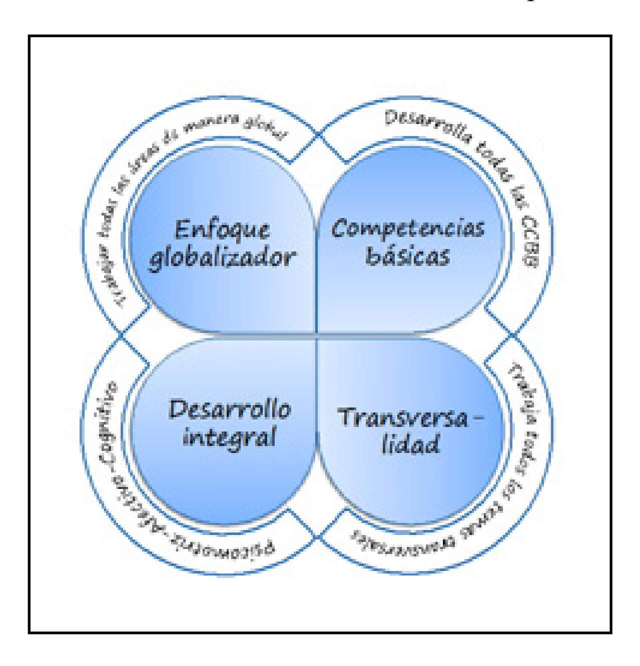


Figura 11.1.—Características de la programación.

segundo nivel del tercer ciclo de Educación Primaria, para el curso 2011/2012, y contempla las cuatro áreas de las que el tutor se responsabiliza: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Matemáticas, Lengua Castellana y su Literatura y Educación Artística.

Para su elaboración se ha tenido en cuenta el contexto sociocultural y familiar del centro, y será **flexible, coherente y realista, dispuesta al cambio y a ser mejorada.** Así, se han formulado objetivos, secuenciado contenidos, planificado la metodología y propuesta la evaluación de los procesos y resultados, todo adaptado al alumnado y a su realidad educativa y social, ya que la mejor educación no es aquella que trata a todo el mundo por igual, sino según sus características y posibilidades, para alcanzar el máximo desarrollo posible.

1.1. Hilo conductor para el desarrollo de la programación: centros de interés

La presente programación sigue un **hilo conductor coherente** para enlazar todos los contenidos desarrollados durante el curso. Para ello **se ha partido** de la secuenciación de una serie de **centros de interés** relacionados con los **bloques** de contenido del área de **Conocimiento del Medio,** pues éstos (como expresa el RD 1513/2006), por estar relacionados con el entorno del alumno y encaminados a resolver problemas de su vida cotidiana, son muy susceptibles de ser **usados como centros para organizar el trabajo de todas las áreas de manera global,** integrando los contenidos de Matemáticas, Lengua y E. Artística. Aunque veremos este punto en el apartado de metodología, vamos a adelantar brevemente el hilo conductor, ya que es la base de esta programación.

En el **primer centro de interés** se parte del estudio de la prehistoria e historia, evolución biológica del ser humano, conociendo su cuerpo, desarrollo..., hasta su evolución social. En el **segundo centro** se continúa estudiando la organización social y política de España y Andalucía, geografía, continuando con la historia. El **tercer centro de interés** se centra en el medio ambiente. Ahora que

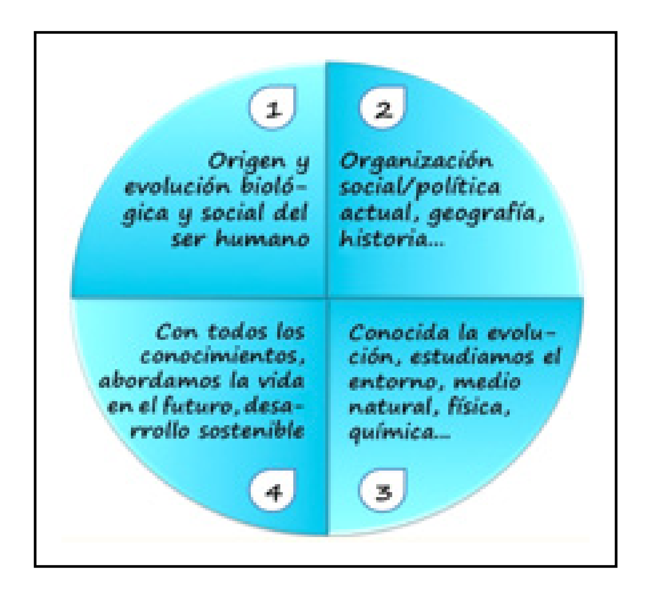


Figura 11.2.—Centros de interés.

conocemos cómo vivía y ha evolucionado el ser humano en el medio natural, abordamos sus elementos, ecosistema, fenómenos físicos y cambios químicos... Para terminar, el **cuarto centro** analiza el impacto de la acción humana en el medio, uso de recursos, contaminación, el agua... y cómo debemos cuidarlos para la vida del futuro.

Todo con el consecuente trabajo desde la Educación Artística para apoyar los contenidos, a la vez que desarrolla sus propios objetivos. En cuanto a la Lengua, el lenguaje es el instrumento vehicular para la transmisión de todos estos contenidos de las áreas, por lo que se desarrolla de manera íntegra y preferente, al igual que las matemáticas, que tendrán presencia continuamente en el estudio de la física, la química, la historia, la contaminación y la vida en el futuro.

1.2. Marco normativo[1]

El mayor referente es la *Constitución Española* (art. 27, del derecho a la educación), la *Ley*

[1] Todas estas leyes, decretos y órdenes, y otras usadas pero no citadas se encuentran en la bibliografía, apartado 12.1.

9/1999, de solidaridad en la educación, y la ley que regula el sistema educativo, la *LOE* (2006), junto al *RD 1513/2006, de 7 de diciembre*. En Andalucía atendemos a la *LEA* (2007), desarrollada por otros decretos y órdenes: *Decreto 230/2007, de 31 de julio; Órdenes de 10 de agosto de 2007; Decreto 328/2010, 13 de julio; Orden de 20 de agosto de 2010,* entre otras.

2. JUSTIFICACIÓN

2.1. Justificación de la necesidad de programar

Podemos definir ***programar*** como la responsabilidad de todo docente de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje (en adelante, e-a), abordando objetivos, contenidos, metodología, evaluación y cualesquiera otros elementos necesarios (LOE, 2006).

La programación didáctica justifica su importancia en base a **tres razones fundamentales:** permite la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje; sistematiza, ordena y especifica el currículum al grupo clase; y evita la improvisación al tiempo que permite la adaptación (Gimeno Sacristán, 1988). A pesar de todo hay variables incontrolables, aunque la programación nos ayudará a prever esta necesidad de improvisación puntual: *«no hay mejor improvisación que la que se planifica».* La realidad de un aula es sumamente compleja. Es muy dinámica, y juegan muchas variables no controladas por el docente. Es por ello que, siendo consciente de esta realidad, la programación debe ser **útil, realista, flexible, contextualizada, justa y eficaz,** que aporte **seguridad, orden, eficiencia, coordinación y calidad.** Resumidamente, podemos decir que la **programación** pretende ser una guía flexible de la acción pedagógica que **oriente el proceso de e-a** y que lo haga además **de una forma científica.**

2.2. Niveles de concreción

El currículum oficial pasa por una serie de **fases o niveles de concreción,** mediante los cuales se va adaptando y concretando desde el currículum oficial al currículum que se trabaja directamente en las aulas, para poder ofrecer una educación lo más individualizada posible.

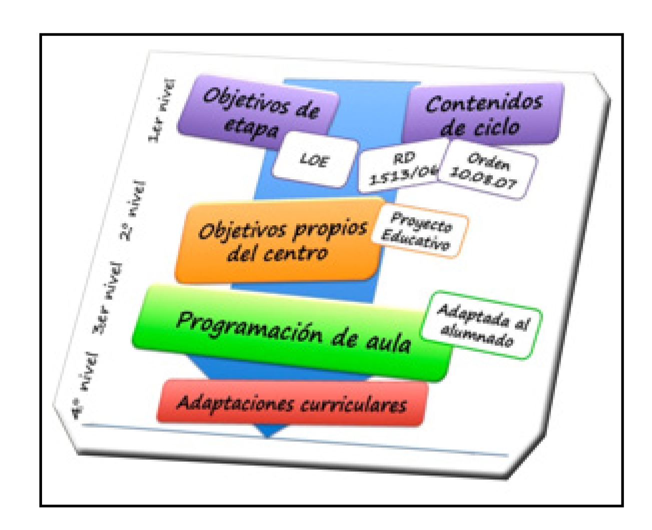


Figura 11.3.—Niveles de concreción.

El **primer nivel de concreción** lo forma el currículum oficial, elaborado por la administración educativa estatal y autonómica, de acuerdo a la autonomía compartida para la elaboración de los planes de estudio, atendiendo al art. 52.2 del Estatuto de Autonomía. Se trata de un currículum básico que podrá ser adaptado a cada centro, manteniendo una base para todos en España y Andalucía.

El **segundo nivel de concreción** lo forman cada uno de los centros. Cada centro desarrolla y adapta el currículum a su realidad, mediante un proyecto educativo, el cual, junto al Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) y proyecto de gestión (PG), componen el plan de centro. En dicho proyecto educativo se verán reflejados, como indica el Decreto 328/2010, de 13 de julio, los valores, objetivos y prioridades del centro, así como el tipo de educación que desea y que va a desarrollar en las condiciones reales en la que se encuentra.

Finalmente, en el **tercer nivel de concreción** encontramos la programación didáctica, tarea del docente, que incluye las unidades didácticas. No

obstante, muchos autores hablan de un **cuarto nivel de concreción,** formado por las adaptaciones curriculares que se realizan para adaptar el currículum a algún alumno que lo necesite (Orden 25/7/08).

2.3. Vinculación de la programación con el currículum y proyecto educativo

Hay que determinar cómo se vincula la programación (tercer nivel de concreción) con el currículum oficial (primer nivel) y el proyecto educativo (segundo nivel). Se partirá de los objetivos generales de etapa establecidos en la LOE (2006) y Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, así como de los contenidos del anexo II del citado real decreto. No podemos olvidar los objetivos para Andalucía de la LEA (2007), Decreto 230/2007 y contenidos de la Orden de 10 de agosto de 2007. De este modo vinculamos la programación con el primer nivel de concreción.

En cuanto al segundo nivel de concreción, atenderemos a los objetivos y prioridades del centro y su normativa interna, establecidas en el proyecto educativo. Además, debemos tener en cuenta la programación de ciclo para no desvincularnos con los demás cursos.

3. CONTEXTUALIZACIÓN

Es necesario contextualizar la programación con el centro en la que se va a desarrollar. Se trata de conocer el centro, alumnado y su contexto, para garantizar una programación acorde a las características y necesidades de toda la comunidad educativa.

3.1. Características del centro

El centro escolar al que nos referimos es un colegio de Educación Infantil y Primaria. Cuenta con 6 unidades de E. Infantil, 18 de E. Primaria, 2 de P. Terapéutica y 1 de Audición y Lenguaje. Consta de dos plantas con ascensor en las que de distribuye la biblioteca, el aula de usos múltiples, la de informática, la sala de profesores, el gimnasio exterior, el comedor y la cocina, 6 baños (sumando del alumnado y profesorado), 30 aulas, 2 patios de recreo con pistas polideportivas, el despacho del director y la jefatura de estudios, compartida con la secretaría. Se trata de un centro TIC desde el curso 2003/2004. Asimismo, desde el curso 2009/2010 es un centro Escuela TIC 2.0, al ser objeto de la iniciativa Escuela TIC 2.0.

Para finalizar, el centro tuvo vigente hasta la aprobación de la Orden de 9 de septiembre de 2008 (que deroga la Orden de 21 de julio de 2006) los siguientes planes y proyectos: **plan de igualdad entre hombres y mujeres, plan de apoyo a las familias andaluzas, plan de lectura y biblioteca, programa de acompañamiento, centro TIC, programa para la promoción de hábitos de vida saludable y escuela TIC 2.0.** Dado que el centro dedicó un gran esfuerzo a su puesta en marcha, los sigue desarrollando de acuerdo a su autonomía. Asimismo, se ha inscrito este año en la **Red Andaluza Escuela: Espacio de Paz,** y cada año se incorporan las iniciativas de otros centros, mejorando nuestro plan.

3.2. Características del personal docente y no docente

El personal docente está compuesto por 6 maestras de E. Infantil, 12 maestros y maestras tutores y tutoras de Educación Primaria (uno de ellos es el secretario y una de ellas la jefa de estudios), 3 maestros de Educación Especial, 1 monitor de Psicomotricidad, 3 especialistas de Educación Física (2 tutores), 3 maestros de Lengua Extranjera (2 son tutores), 2 de Música (una es tutora), 2 de Religión, 1 especialista en Audición y Lenguaje, y la directora, que además es tutora. La plantilla se encuentra muy unificada, dado que un alto porcentaje de ellos son funcionarios de carrera y han convivido durante muchos años. Los profesores más recientes han sabido adaptarse a la dinámica y filosofía del centro.

3.3. Características del contexto sociocultural y económico del centro

Nuestro centro está ubicado en una ciudad costera situada en la periferia de Huelva, a unos 25 km de la capital. Desde hace muchos años viven aquí colectivos de inmigrantes que, junto con los que viven temporalmente por razones laborales, hacen que la heterogeneidad de la población sea muy elevada. No suelen originarse rechazos entre unos y otros.

El trabajo de la población activa se localiza sobre todo en los sectores de la agricultura y la hostelería. El índice de paro no es alto, aunque los efectos de la recesión económica se han manifestado, no con tanta intensidad como en el resto del país, pero con efectos notorios. El nivel socioeconómico de las familias es medio. Asimismo, dichas familias poseen un nivel cultural muy heterogéneo, conviviendo familias tituladas universitarias (minoría) con personas con titulaciones medias (graduado escolar mayoritariamente) y muchos sin estudios formales.

En la localidad coexisten 6 colegios incluyendo el nuestro y 2 institutos de Secundaria. Es uno de ellos al que nuestro centro se encuentra adscrito. El municipio cuenta con varias instalaciones deportivas y una biblioteca municipal. El centro se considera un centro de recursos, ya que sus pistas son usadas para eventos deportivos, acontecimientos y concentraciones sociales.

3.4. Características del alumnado

3.4.1. *Características psicoevolutivas del alumnado de 11 y 12 años*

Jean Piaget (1979) afirma que la capacidad cognitiva del individuo es la responsable de su interacción con el medio, del desarrollo mental, y por tanto, del aprendizaje. Según este autor, en este ciclo el alumnado está en el período de las operaciones concretas, específicamente en la segunda fase de operaciones consolidadas, a las puertas de experimentar un nuevo cambio hacia las operaciones formales, típicas de la adolescencia. Durante este **tercer ciclo** los alumnos experimentan cambios cognitivos, afectivos, y físicos especialmente:

— **Ámbito cognitivo:** el tercer ciclo de la Educación Primaria supone un período de maduración de los procesos psicológicos básicos (atención, memoria, percepción...). El cerebro es capaz de actuar de manera más eficiente, trabajando y dominando más información y de forma más rápida. Se preparan para pasar del estadio de las operaciones concretas al pensamiento formal (a medida que entran en la adolescencia), lo que significa que comienzan a comprender las leyes internas de fenómenos reales, principios, pueden elaborar y probar hipótesis, plantear los pros y los contras antes de tomar una decisión... Desarrollan el pensamiento abstracto y capacidad crítica. Al final del ciclo comienza a emerger la inteligencia teórica frente a la práctica. El dominio de las habilidades básica de lectura y escritura facilita el acceso a otros nuevos y el aprendizaje autónomo.

— **Ámbito motriz:** el desarrollo se acelera, preparándose para la pubertad, aunque ésta cada vez se adelanta más, apareciendo signos de maduración sexual, pudiendo existir en algunos chicos y chicas desarmonía en el desarrollo físico. Algunos chicos y chicas «pegan un estirón», sobresaliendo sobre sus compañeros, frente a algunos y algunas que tardan un poco más. Desarrollo escapular de chicos y pélvico en chicas. Aun así, por norma general, el desarrollo físico guarda cierto equilibrio, lo que permite un desarrollo y perfeccionamiento de muchos movimientos y logros motores. Mejora la actividad física y rendimiento debido al desarrollo de sistemas de producción de energía. Desarrollan todas las habilidades básicas (saltos, desplazamientos, giros) y genéricas (finta).

— **Ámbito afectivo:** crece un sentimiento vital de optimismo, poseen un conocimiento más objetivo de la realidad, y va creciendo el autoconcepto de la propia identidad, aunque los próximos y vertiginosos cambios pueden hacer crecer sentimiento de inseguridad y negativa autoestima. La motivación por el logro se independiza de los padres/madres y profesores para pasar a centrarse en los iguales, es decir, se persigue lograr objetivos para satisfacer mayormente a los iguales. La motivación intrínseca se desarrolla más adelante. Debido a su desarrollo motor, crece un interés por practicar y competir con los demás. Es importante el hecho de que quieren que se les trate como adultos, pero solamente en lo que ellos son conscientes. Pierden la espontaneidad característica de etapas anteriores (no dicen todo lo que piensan), y aumenta el deseo de cuidado de la estética.
— **Desarrollo social:** se refuerzan la relaciones de grupo. A diferencia de los pequeños, lo importante no es el juego, sino los amigos y amigas. Se produce un distanciamiento entre los dos sexos, y cada uno va identificándose con su rol en sociedad, desgraciadamente, llegando incluso a lo caricaturesco (las chicas soy «muy mujeres» y los chicos «muy hombres»), exagerando los estereotipos de mujer y hombre. Se experimenta cierta desvinculación con la familia, aunque mucho más notable con la llegada al instituto.

3.4.2. *Características específicas del grupo de alumnos de 6.º B*

Aunque conozcamos las características de los chicos y chicas de 11 y 12 años, es fundamental conocer a nuestro grupo concreto. Gracias al contacto con el tutor del curso pasado, y a determinadas evaluaciones iniciales, se ha podido determinar que el grupo cumplió mayoritariamente todos los objetivos del curso pasado, salvo leves excepciones que, a través del correspondiente apoyo educativo dentro del aula, subsanó sin más problemas.

Este grupo en concreto se caracteriza por ser muy despierto y trabajador, aunque aún precisa de la guía del docente para desarrollar progresivamente su autonomía. Es difícil que no realicen las tareas o que surjan conflictos en clase. El grupo lleva unido muchos años y salvo algunos episodios puntuales conviven incluso fuera del centro.

En relación al rendimiento en las áreas, muy generalmente, en el área de Lengua no hay problemas de comprensión, expresión, o con contenidos conceptuales o procedimentales. Nada negativo que destacar en cuando a la ortografía, lectura y escritura. En Matemáticas, la situación no es tan positiva, ya que hay que insistir más en las explicaciones, y el índice de actividades de refuerzo es mayor. En C. de Medio ocurre algo intermedio entre las anteriores áreas: dependiendo del contenido que se trabaje, el docente debe poner más énfasis y esfuerzo. En Educación Artística no hay problemas que mencionar en cuanto al ámbito de la Educación Plástica.

Actitudinalmente es un grupo de buen comportamiento, hijos de familias de clase media, cuyos padres están preocupados por la educación y no tienen problemas en colaborar con el docente. Hay algunos chicos que por sus características idiosincrásicas presentaron el curso pasado (y previsiblemente presentarán) la necesidad de algún tipo de medida de atención a la diversidad, las cuales están descritas en el punto correspondiente más adelante.

4. OBJETIVOS DE LA PROGRAMACIÓN

Los objetivos pueden ser considerados las intenciones educativas que se persiguen mediante el proceso educativo. Estos objetivos se clasifican en tres tipos: **objetivos de etapa,** que se desarrollarán a lo largo de toda la Educación Primaria; **objeti-**

vos de áreas, que manifiestan los objetivos de cada una de las área del currículum para la etapa; y finalmente, los **objetivos didácticos,** propuestos por el docente para su grupo de alumnos, tomando como referencia los anteriores y las características del alumnado.

4.1. Objetivos de etapa

El art. 17 de la LOE explicita que la **Educación Primaria** debe contribuir al desarrollo de las **capacidades** que le permitan:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la comunidad autónoma y desarrollar hábitos de lectura.
f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.
h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.
i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.
k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

Para completar estos objetivos, debemos incluir el objetivo de etapa que aporta la Orden ECI 22/11/2007 de carácter nacional, en su art. 4:

ñ) Conocer, apreciar y valorar las peculiaridades físicas, lingüísticas, sociales y culturales del territorio donde se vive.

Respetando este objetivo, y de acuerdo al artículo 52.2 del Estatuto de Autonomía **de Andalucía** (establece la competencia compartida para los planes de estudio), nuestra Consejería de Educación aprobó el Decreto 230/2007, cuyo artículo 4 dicta el cumplimiento, además de los objetivos de etapa del art. 17 de la LOE, de **los objetivos siguientes:**

a) Desarrollar la confianza en sí mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal, el espíritu emprendedor y la capacidad para aprender, planificar, evaluar riesgos, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
b) Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma.
c) Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades.
d) Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la composición de Andalucía como comunidad de encuentro de culturas.

4.2. Objetivos de las áreas

Cada una de las áreas contribuye a la adquisición de los objetivos de etapa y las competencias. En primer lugar, la enseñanza de **Lengua Castellana y su Literatura** tendrá como objetivo desarrollar las siguientes capacidades (**Real Decreto 1513/2006):**

1. Comprender y expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en los diferentes contextos de la actividad social y cultural.
2. Hacer uso de los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, y para comprender textos orales y escritos.
3. Utilizar la lengua para relacionarse y expresarse de manera adecuada en la actividad social y cultural, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
4. Utilizar, en situaciones relacionadas con la escuela y su actividad, las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas o privadas
5. Usar los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes.
6. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar, tanto para buscar, recoger y procesar información como para escribir textos propios del ámbito académico.
7. Utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura.
8. Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados en cuanto a temática y complejidad, e iniciarse en los conocimientos de las convenciones específicas del lenguaje literario
9. Valorar la realidad plurilingüe de España como muestra de riqueza cultural.
10. Reflexionar sobre los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

Las **Matemáticas** tendrán como fin contribuir a desarrollar las siguientes capacidades:

1. Utilizar el conocimiento matemático para comprender, valorar y producir informaciones y mensajes sobre hechos y situaciones de la vida cotidiana y reconocer su carácter instrumental para otros campos de conocimiento.
2. Reconocer situaciones de su medio habitual para cuya comprensión o tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo, formularlas mediante formas sencillas de expresión matemática o resolverlas utilizando los algoritmos correspondientes, valorar el sentido de los resultados y explicar oralmente y por escrito los procesos seguidos.
3. Apreciar el papel de las matemáticas en la vida cotidiana, disfrutar con su uso y reconocer el valor de actitudes como la exploración de distintas alternativas, la conveniencia de la precisión o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.
4. Conocer, valorar y adquirir seguridad en las propias habilidades matemáticas para afrontar situaciones diversas, que permitan disfrutar de los aspectos creativos, estéticos o utilitarios y confiar en sus posibilidades de uso.
5. Elaborar y utilizar instrumentos y estrategias personales de cálculo mental y medida, así como procedimientos de orientación espacial, en contextos de resolución de problemas, decidiendo, en cada caso, las ventajas de su uso y valorando la coherencia de los resultados.
6. Utilizar de forma adecuada los medios tecnológicos, tanto en el cálculo como en la búsqueda, tratamiento y representación de informaciones diversas.
7. Identificar formas geométricas del entorno natural y cultural, utilizando el conocimiento de sus elementos y propiedades para describir la realidad y desarrollar nuevas posibilidades de acción.
8. Utilizar técnicas elementales de recogida de datos para obtener información sobre fenómenos y situaciones de su entorno; representarla de forma gráfica y numérica y formarse un juicio sobre la misma.

La enseñanza de **Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural** tendrá como objetivo contribuir a desarrollar las siguientes capacidades:

1. Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, analizando su organización, sus características e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.
2. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado personal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad).
3. Participar en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, respetando el funcionamiento democrático.
4. Reconocer y apreciar la pertenencia a grupos sociales y culturales con características propias, valorando las diferencias con otros grupos y respeto a los derechos humanos.
5. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.
6. Reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicar estos conocimientos a la comprensión de otros momentos históricos.
7. Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio na-

tural, social y cultural mediante códigos numéricos, gráficos, cartográficos y otros.

8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos del entorno, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, formulación de conjeturas, soluciones y reflexión sobre el propio aprendizaje
9. Planificar y realizar proyectos, dispositivos y aparatos sencillos con una finalidad previamente establecida, utilizando el conocimiento de las propiedades elementales de algunos materiales, sustancias y objetos.
10. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos, valorando su contribución a la mejora de las condiciones de vida de todas las personas.

La **Educación Artística** tendrá como objetivo desarrollar las siguientes capacidades:

1. Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.
2. Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos
3. Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura, para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.
4. Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación y la sensibilidad y reflexionando a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas.
5. Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido, y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.
6. Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas.
7. Desarrollar una relación de autoconfianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones
8. Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas para conseguir un producto satisfactorio.
9. Conocer algunas profesiones de los ámbitos artísticos, interesándose por las características del trabajo de los artistas y disfrutando como público de sus producciones.

4.3. Objetivos didácticos

Se han formulado, teniendo como referentes los objetivos de etapa y de área, los siguientes **objetivos didácticos** para el grupo-aula. Se encuentran enumerados y relacionados con los objetivos de etapa (señalados con letras) y de área (señalados con números).

OBJETIVOS DIDÁCTICOS PARA EL CURSO

OBJETIVOS DIDÁCTICOS DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y SU LITERATURA
1. Conocer y desarrollar afecto por los tipos de géneros literarios (e; 2, 7 y 8). 2. Ser consciente de la importancia de los gestos (lenguaje no verbal) (e; 1 y 3). 3. Comprender y producir mensajes orales y escritos que expresen de forma coherente diferentes intenciones comunicativas, utilizando las técnicas de expresión más adecuadas a cada situación comunicativa, incluyendo medios audiovisuales y TIC (e; 1, 2, 3 y 4). 4. Reconocer la oración como unidad mínima de comunicación, conocer las clases de oraciones, sus elementos, funciones y tipos de palabras (e; 2). 5. Conocer y ampliar el vocabulario básico deduciendo el significado por el contexto de la lectura y/o acudiendo al diccionario (e; 1 y 3). 6. Producir los diferentes tipos de textos escritos (narrativo, periodístico, de opinión...) respetando las normas lingüísticas y ortográficas y desarrollando afecto positivo hacia los mismos (e; 1, 3, 4 y 8). 7. Usar la lectura como fuente de placer y entretenimiento incidiendo en la mejora de la comprensión lectora (e; 7). 8. Utilizar medios tecnológicos y procesadores de texto para elaborar diferentes tipos de textos según su finalidad (e, i; 1, 2, 3, 4, 5 y 7). 9. Reconocer la variedad lingüística del aula y la modalidad lingüística andaluza en sus diferentes modos de expresión dentro de la diversidad lingüística de España como un hecho de enriquecimiento cultural (e; 9 y 10). 10. Desarrollar una actitud crítica ante los mensajes de los medios de comunicación, especialmente la publicidad, mensajes estereotipados y discriminatorios, y producir las correcciones pertinentes en dichos mensajes (e, a, m; 9 y 10). 11. Participar en discusiones, debates y otras situaciones de uso oral de la lengua, según las reglas propias del intercambio comunicativo y respetando las aportaciones de otras personas (e, a, c, m; 2).

OBJETIVOS DIDÁCTICOS DEL ÁREA DE MATEMÁTICAS
12. Dominar el sistema decimal y el valor posicional de los números (g; 1, 2 y 3). 13. Organizar la información en tablas y gráficos para facilitar la interpretación de los fenómenos y situaciones (g; 8). 14. Conocer las distintas formas geométricas y la situación de las mismas en el espacio (g; 7). 15. Identificar las principales unidades de medida convencionales y de uso local de longitud, de peso, de superficie y de capacidad y utilizarlas correctamente para resolver problemas de la vida cotidiana (g; 1, 2 y 3). 16. Aplicar algoritmos para realizar operaciones de suma, resta, multiplicación, división, potenciación y radicación con números naturales, decimales y racionales (g; 1, 2 y 3). 17. Trazar los distintos tipos de rectas, ángulos, polígonos usando los materiales propios de la geometría (g; 7). 18. Desarrollar estrategias de razonamiento, resolución de problemas y cálculo mental (g; 5). 19. Reconocer y utilizar las distintas operaciones ante los problemas de la vida cotidiana, como la compraventa de artículos (g; 1, 2, 3 y 6).

OBJETIVOS DIDÁCTICOS DEL ÁREA DE MATEMÁTICAS
20. Valorar el uso de los conceptos y procedimientos aprendidos y aplicarlo en situaciones cotidianas y para resolver una situación problemática empleando diferentes estrategias para predecir, aproximar y comprobar el resultado obtenido (g; 1, 2, 3 y 4). 21. Conocer sistemas de numeración alternativos anteriores al nuestro (g; 1). 22. Interpretar maquetas y mapas reconociendo la existencia de proporcionalidad y utilizar la escala para determinar distancias y magnitudes (g; 1, 2 y 3). 23. Utilizar con soltura el sistema métrico internacional, el sistema métrico decimal y sexagesimal y sistema monetario euro (g; 1, 2 y 3).

OBJETIVOS DIDÁCTICOS DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL
24. Reconocer la anatomía humana y las funciones vitales del cuerpo humano (h; 1). 25. Asumir y reflexionar sobre las repercusiones de la intervención humana en el medio físico natural (h, l; 5 y 6). 26. Conocer los componentes y funcionamiento básico del ordenador e Internet y valorar las aportaciones del desarrollo tecnológico para la mejora de la calidad de vida (h, i; 10). 27. Identificar la distribución, extensión y características naturales, sociales y culturales del territorio español y andaluz (h; 1, 6 y 7). 28. Conocer el impacto del ser humano en el medio ambiente, consecuencias y soluciones y medidas ambientales tomadas a nivel mundial (h, l; 1, 2, 5 y 6). 29. Trabajar en mapas la organización física y política de España y Andalucía, así como su evolución histórica y clima (h; 1). 30. Valorar el patrimonio arqueológico histórico que dio lugar a la sociedad contemporánea (h; 1, 6 y 8). 31. Conocer, descubrir y valorar las características más relevantes de las sociedades antiguas y diferenciarlas y representar en ejes cronológicos la evolución del ser humano y de la sociedad (h; 4, 5 y 6). 32. Participar en la elaboración de trabajos grupales de forma participativa, conociendo, respetando y aceptando las diferencias, los valores e intereses de los demás (a, b, c, m; 3). 33. Incorporar hábitos de salud y cuidado corporal en el sistema de valores, y valorar la importancia de admitir o rehusar determinadas costumbres y prácticas sociales, con el fin de mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas (i, k, n; 2). 34. Conocer el sistema solar, los planetas que lo forman, y el planeta Tierra como el que permite la vida, reconociendo por ello la necesidad de su cuidado (h; 1, 5 y 8). 35. Conocer el reino animal y vegetal; las plantas, sus partes y funciones vitales (h, l; 1). 36. Reconocer la importancia del cuidado y respeto del medio ambiente, desarrollando actitudes de compromiso con la defensa y recuperación del equilibrio ecológico (h; 5). 37. Desarrollar un conocimiento notable sobre el suelo, rocas y minerales, recursos naturales, el agua y su aprovechamiento, la contaminación y su efecto en el medio (h; 1 y 5). 38. Comprender la física y la química como ciencias fundamentales en la vida cotidiana presente en todo momento (h; 7, 9 y 10). 39. Reflexionar sobre los tipos de energía y los recursos naturales y la vida en el futuro (h; 7).

OBJETIVOS DIDÁCTICOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
40. Utilizar el cuerpo como instrumento de representación y comunicación (j; 1, 2 y 4). 41. Desarrollar la creatividad en la producción artística plástica, potenciar la autoestima y tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, disfrutar con su realización y contribuir al goce y bienestar personal (j; 1, 2, 3, 7 y 8). 42. Conocer e interpretar las principales manifestaciones artísticas del entorno (j; 6 y 8). 43. Comprender las posibilidades del lenguaje plástico y visual y utilizarlo en la realización y comprensión de producciones artísticas, y expresarse produciendo mensajes diversos utilizando códigos y formas básicas (j; 1, 2 y 8). 44. Utilizar actividades grupales para afianzar la comunicación artística y desarrollar valores sociales (j; 8). 45. Saber apreciar e interpretar las manifestaciones artísticas de otros momentos y culturas (j, d; 3, 6 y 9). 46. Reconocer herramientas digitales para crear obras propias de carácter fotográfico y audiovisual. (i, j; 5). 47. Trabajar en equipo cooperando y asumiendo responsabilidades (a, b, j; 8). 48. Conocer, valorar y mantener una actitud crítica ante las manifestaciones culturales de los demás (j; 6 y 9). 49. Respetar a los compañeros y los materiales propios y de los compañeros o centro (j; 2). 50. Conocer algunas técnicas audiovisuales de edición de fotos y vídeo con software libre (j; 5). 51. Aplicar las destrezas adquiridas en una misma actividad de forma autónoma (j; 1, 2 y 3).

5. CONTENIDOS DE LA PROGRAMACIÓN

Constituyen el conjunto de información y elementos puestos en juego en el proceso de e-a para que el alumnado, interaccionando con ellos, construya su aprendizaje. No son fines en sí mismos, sino medios para el desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos y las competencias básicas.

5.1. Criterios de selección y secuenciación: bloques temáticos y contenidos de áreas

El RD 1513/2006 (anexo II) y la Orden de 10 de agosto de 2007 se exponen los contenidos y bloques temáticos para cada una de las áreas y ciclos de Educación Primaria. En base a éstos voy a secuenciar los siguientes para desarrollar con mi alumnado durante este curso.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Los ***contenidos lingüísticos*** han de potenciar la comprensión crítica, dominio de las cuatro habilidades lingüísticas básicas y actitudes de tolerancia e interacción afectiva.

B. 1. Escuchar, h. y conver.	• Lenguaje no verbal en la comunicación oral. • Exposición oral, diálogo, debate, foros y sus normas de participación. • Lenguas de España. Actitud positiva hacia la pluralidad lingüística. • El andaluz en los medios de comunicación y en el entorno próximo. • Utilización del nuevo vocabulario en las actividades de expresión oral. • Uso de lenguaje democrático, rechazo del discriminatorio y de estereotipos sociales. • Interés por comunicarse claramente e interpretar adecuadamente opiniones. • Interés por intercambiar opiniones y preferencias sobre textos leídos. • Respeto por las normas en el uso de la comunicación oral. • Uso de documentos y fuentes audiovisuales para obtener información. • Estructuración y planificación del habla en la comunicación oral.	**Bloq. de Andalucía: 1 y 2**
B. 2. Leer y escribir	• La noticia y publicidad: su lenguaje y normas de uso. La biografía y sinopsis. • Técnicas y hábitos de estudio: reglas nemotécnicas, mapas conceptuales, resúmenes. • Realización de trabajos por escrito, de forma manual y con procesadores de texto. • Escritura: el diario, descripción, diálogo, la noticia, entrevista, carta y reclamación. • Comprensión de textos orales y escritos de distintas fuentes (radio, Internet). • Composición de textos propios narrativos, de opinión, periodísticos y líricos. • Valoración de la lectura como fuente de placer y enriquecimiento. • Utilización del nuevo vocabulario en las actividades de expresión escrita. • Valoración de la lengua escrita como medio de información y comunicación. • Interés por la claridad, orden y la limpieza en la presentación de los textos escritos.	**Bloq. de Andalucía: 3 y 4**
B. 3. C. literario	• Géneros literarios: narrativa, drama y lírica. • Lecturas adecuada a la edad: poemas, textos narrativos y textos dramáticos. • Memorización, evocación y comentarios sobre textos literarios. Creación personal. • Análisis, lectura y comentario de poemas y obras literarias adaptadas. • Recreación y composición de poemas para comunicar sentimientos, emociones… • Realización de comentario de textos literarios. • Escenificación de obras de teatro. Poetas y poetisas andaluces.	**Bloq. And.: 2, 3 y 4**
B. 4. Cto. de la lengua	• Unidades básicas de la lengua (sustantivos, adjetivos, determinantes…). • Análisis de oraciones morfológica y sintácticamente. • Reglas ortográficas y gramaticales (signos de puntuación, acentuación...). • Tipos de palabras (neologismos, extranjerismos) y de oraciones (enunciativa, exclamativa). • Relaciones léxico-semánticas e importancia del contexto. • Partes de la oración: sujeto, predicado, sus núcleos y complementos. • Identificación de los elementos y tipos de comunicación. • Estilo directo e indirecto; oración activa y pasiva; sentido propio y figurado; sentido connotativo y denotativo. Aceptación y respeto por las normas básicas de la lengua. • Interés por la ampliación del vocabulario y por la precisión léxico-semántica. • Uso del diccionario para la comprensión: de definiciones y sinónimos/antónimos.	**Bloq. de Andalucía: 2, 3 y 4**

MATEMÁTICAS

Las matemáticas no sólo conllevan el uso de números, cantidades o formas, sino muchas otras capacidades: de reflexión, estimación, resolución los problemas, analizar, deducir, interpretar, etc. fundamentales para la vida, pues nos ayudan a comprender la realidad.

B. 1. Números y operaciones	• Números naturales, reales, racionales e irracionales: lectura, escritura y problemas. • Suma, resta, multiplicación y división de números reales y racionales. • Porcentajes y fracciones: relación entre ambos. • Relación entre porcentajes y fracciones en expresiones numéricas simples. • Múltiplos y divisores y reglas de detección. Números primos. MCD y m.c.m. • Potencia como producto de factores iguales. La raíz cuadrada. • Decimales. Valor de los números según su posición. • Verbalización de los procesos y resultados de forma comprensiva. • Cálculo de tantos por ciento básicos en problemas reales. • Multiplicación/división de números por 10, 100… y por números acabados en 0. • Cálculo de máximo común divisor y mínimo común múltiplo con factores. • Estrategias de cálculo mental. Uso de la calculadora para operaciones cotidianas. • Resolución de problemas matemáticos siguiendo el procedimiento. • Valoración de matemáticas para la resolución de situaciones reales.	**Bloques Andalucía: 1, 2, 3 y 4**
B. 2. Medida	• Unidades fundamentales de longitud, masa, capacidad, tiempo, superficie, monetaria y temperatura. Equivalencias entre unidades. Múltiplos y submúltiplos. • Sistema internacional, sistema métrico decimal y sexagesimal. • Instrumentos de medida de cada magnitud: características y uso en el aula. • Estimaciones y aproximaciones coherentes. • Uso de distintas unidades e instrumentos de medida en situaciones reales. • Cálculo y resolución de problemas con magnitudes. • Aceptación de la necesidad de la universalidad de las unidades de medida. • Mapas: escalas, latitudes y altitudes, puntos cardinales. Coordenadas. • Respeto hacia los diferentes niveles de competencia matemática de los compañeros.	**Bloq. And.: 1, 2, 3 y 4**
B. 3. Geometría	• Identificación, clasificación y trazo de rectas, ángulos, figuras y cuerpos geométricos. • Utilización correcta de la regla, la escuadra y el compás y transportador de ángulos. • Identificación, clasificación y trazo de rectas, figuras y cuerpos geométricos. • Cálculo del área y perímetro de figuras planas: cuadrado, rombo, círculo… • Cuidado por los materiales e instrumentos de medición y dibujo. • Triángulos según lados y ángulos; polígonos y poliedros; círculo y esfera. • Aplicación de la proporcionalidad en planos y mapas. • Interpretación de un sistema de coordenadas y movimientos en el plano. • Cuidado riguroso de los materiales usados, tanto propios como del centro.	**Bloq. And.: 1, 2, 3 y 5**
B. 4. T. Inf., azar y prob.	• Proporcionalidad. Probabilidad y el azar. Gráfica de estadísticas. • Interpretación y representación de datos en gráficos, lineales, de sectores y pictogramas. • Uso del lenguaje matemático con propiedad. • Confianza en las propias capacidades matemáticas para resolver problemas. • Valoración de la importancia de las matemáticas en la vida cotidiana. • Gusto por la presentación clara y ordenada de los datos, operaciones y resultados. • Valoración de problemas que requieran búsqueda de soluciones creativas. • Interés e iniciativa en plantear/resolver problemas cotidianos en los que se precise las matemáticas.	**Bloq. And.: 1, 2, 3 y 6**

CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL

El área destaca por su carácter interdisciplinar, y supone la consideración global del entorno: natural, social y cultural y la interacción del ser humano con cada uno de ellos.

B. 1. Entorno y su conservación	• El universo y el sistema solar. El planeta Tierra. Eclipses. • Energías renovables y no renovables. Experimentación con formas de reciclaje. • Unidades de relieve. Mapa físico andaluz, español y europeo. • Climas esenciales y diferencias. Clima de España y Andalucía. Fenómenos meteorológicos. Interpretación de climogramas. • Uso de instrumentos de medida (termómetro, pluviómetro y anemómetro). • El agua. Concienciación de la importancia para la vida. Contaminación. • El suelo, rocas y minerales. Tipos y estructura del suelo. • Sensibilización con la necesidad de llevar el reciclado al propio hogar. • Interpretación de mapas diversos (relieve, ríos, clima, agricultura, industria, etc.). • Defensa de la recuperación del equilibrio ecológico patrimonio natural.	Bloq. Andalucía: 1, 2, 3 y 8
B. 2. Diversidad de seres vivos	• Ecosistema. Los seres e inertes. Animales y plantas (partes, funciones). • Relaciones tróficas intra e interespecíficas. Incidencia de la actividad del SH. • Sensibilización y respeto por el ecosistema y denuncia de conducta que deterioran. • Representación de un ecosistema con los elementos que lo integran. • Normativas actuales para proteger la fauna y flora. Espacios protegidos de Andalucía. Animales más cercanos al SH y relaciones entre ellos. • Clasificación de seres vivos según diferentes criterios. Reinos del mundo animal. • Actitud responsable en el mantenimiento y cuidado de animales y plantas.	Bloq. And.: 1, 2 y 3
B. 3. Salud y desarrollo personal	• Hábitos de higiene, salud y seguridad. • El cuerpo humano y sus funciones vitales. • Conocimiento de primeros auxilios y práctica en el aula. • Identificación de órganos/funciones en el dibujo y el propio cuerpo. • Análisis de las repercusiones de determinadas prácticas sobre el desarrollo/salud. • Adopción de hábitos saludables y rechazo de factores que perturban la salud. • Asimilación de normas de seguridad en Internet y redes sociales.	Bloq. And.: 5
B. 4. Personas, instituciones y org. social	• La sociedad del conocimiento de hoy y futura. • Mapa político andaluz, español y europeo. • Sistemas de gobierno y organización política de España y Europa (aproximación). • Sector primario, secundario y terciario y las profesiones. • Análisis de Andalucía y España: población, relieve, clima, economía, cultura... • Valoración de todo trabajo independientemente del sector al que pertenezca. • Rechazo de desigualdades sociales basadas en el sexo, trabajo, situación laboral. • Rechazo de estereotipos de género o de culturas y discriminatorios. • Conocimiento y valoración de la Constitución y la Declaración U. de los DD.HH. • Representación de información en gráficos (barras, lineales, sectores, etc.).	Bloques Andalucía: 1, 4 y 6
B. 5. Cambios con el tiempo	• Evolución de la especie del ser humano. • Uso de fuentes históricas orales, escritas, visita de restos materiales y audiovisuales. • Prehistoria e historia: E. Antigua, E. Media y Moderna y Contemporánea. • Ordenación de acontecimientos históricos en un eje cronológico. • Interés por el estudio conservación del patrimonio natural, cultural y artístico. • Estudios diacrónicos de la evolución de aspectos de la vida diaria: vestidos, comidas, costumbres, vivienda, organización familiar y normas sociales.	B. And.: 1 y 4

B. 6. Materia y energía	• Fenómenos físicos y químicos. La materia y la energía: propiedades y tipos. • Cambios de estado de la materia. Transformación de la energía en circuitos. • Experiencias químicas: cambios de estado, separación de mezclas, propiedades del agua. • Aplicación del método científico. Realización de experiencias físicas. • Valoración del método científico. • Energías renovables y no renovables. Incidencia en el medio ambiente.	**B. And.: 6 y 7**
B. 7. Apar., m. y tecnología	• El ordenador, hardware y software. • Toma de conciencia de la necesidad de controlar el tiempo de ocio con las TIC. • Reconocimiento por los trabajos ajenos en diversos ámbitos. • Creación de aparatos con una finalidad preestablecida. • Palancas y poleas. Problemas y elaboración de sistemas de palancas y poleas. • Creación de circuitos eléctricos con diferentes tipos de resistencias.	**B. And.: 5 y 6**

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Esta área supone la integración de los ámbitos de plástica y música, y sus contenidos pretenden favorecer el descubrimiento de nuevas vías de expresión, la sensibilidad y la creatividad. El propósito es el de desarrollar la percepción e interpretación, expresión y representación, así como el sentido estético. Sólo abordaremos los contenidos de plástica.

B. 1. Observación plástica	• Colores primarios, secundarios y complementarios. • Contraste. Monocromía y bicromía. • Elementos del lenguaje plástico y visual (líneas, texturas, formas, mezclas...). • Los elementos plásticos básicos como medio de expresar vivencias. • Identificación de los tamaños y posiciones de los objetos, sombra y la luz. Escalas. • Realización de juegos de expresión que representan situaciones y personajes famosos. • Observación de elementos e imágenes del espacio y del entorno. • Fomento de la creatividad e iniciativa en la producción artística, y autoestima. • Interés por conocer obras de otras culturas y civilizaciones antiguas. • Apreciación y disfrute de manifestaciones artísticas de su medio y otras culturas. • Hábito de observación para captar detalles y poder representarlos gráficamente.
B. 2. Expresión y creación plástica	• Composiciones plásticas e imágenes representativas de pueblos o épocas y artistas. • Materiales: ceras blandas, témperas, acuarelas, pasta de papel, de madera, etc. • Técnicas bidimensionales: dibujo, pintura, estarcido y collage, grabado, estampación. • Técnicas tridimensionales: papiroflexia, ensamblajes, construcciones y modelado. • Técnicas: sal teñida con tiza, decoración en botes de vidrio, reproducción en cuadrícula. • Creatividad en la producción artística. • Realización de máscaras, sellos propios, retratos, estampaciones. • Utilización de materiales de la vida cotidiana para realizar obras artísticas (reciclaje). • Selección de materiales, texturas y colores que doten de personalidad a las creaciones. • Combinación de piezas para construir figuras tridimensionales. • Participación activa en las actividades individuales y colectivas. • Uso de las imágenes para expresar sentimientos, vivencias e ideas. • Valoración de la planificación en la realización de una producción artística. • Disfrute en la práctica artística como ocio. • Uso de programas de software libre para crear y editar imágenes y vídeos.

5.2. Educación en valores

En los artículos 39 y 40 de la LEA, 5.4 y 5.5 del Decreto 230/2007, y en el anexo I de la Orden 10/8/2007 queda recogida la **educación en valores,** una serie de contenidos que transversalmente deberán ser abordados en toda la etapa:

Educación ambiental (art. 39 LEA)

Se pretende que los niños se capaciten en el reconocimiento de problemas ambientales y establezcan hipótesis sobre las causas que lo producen y sus repercusiones para intervenir de forma positiva en el medio.

Educación para la paz

Construccción de un concepto de paz ligada a la justicia y a la igualdad y no sólo a la ausencia de guerra o violencia. Se persigue el fomento del diálogo como vía de resolución de conflictos, y el respeto y valoración de la diversidad cultural, política o religiosa.

Educación vial (art. 39 LEA)

Se pretende desarrollar el sentido de la responsabilidad como peatones y usuarios de la vía pública y de los medios de transporte. Se trata de concienciar sobre las implicaciones del uso de los medios de transporte a nivel individual y colectivo en el medio ambiente, la seguridad ciudadana y la salud.

Valores cívicos de España y Andalucía (art. 5.4 D. 230/07)

Desarrollo de valores como la colaboración, la solidaridad, el respeto, el trabajo, conocimiento de la Constitución Española y Estatuto de Andalucía.

E. Intercultural y diversidad cultural (O. 10/08/07)

Se pretende desarrollar una multiculturalidad creciente. No es suficiente con resignarse a vivir con otras culturas, sino que debemos trabajar el intercambio y la convivencia entre éstas, para enriquecernos y hacernos más tolerantes.

Educación para el consumo (art. 39 LEA)

Pretende dotar a los alumnos de información y de instrumentos de análisis frente a estrategias y ofertas de la sociedad de consumo. El conocimiento de los productos del entorno y de su comunidad autónoma en general ayudará a formar un espíritu crítico ante el mercado mundial.

Educación en TIC (todas)

Al ser nuestro centro un TIC y Escuela 2.0 concebimos las TIC como contenido y metodología. En relación a las TIC como contenido, la escuela debe preparar a la persona para vivir en una sociedad informatizada del conocimiento.

Igualdad entre hombre y mujer (art. 5.4 D. 230/07)

Promocionar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, dando a conocer la acción de mujeres para el desarrollo de la humanidad.

Educación en la diversidad (O. 10/8/07)

Educar concibiendo la diversidad como un valor que enriquece nuestra cultura y sociedad, no como un obstáculo. No se trata de hacer ver que somos iguales, sino que somos diferentes, y es eso lo que nos hace únicos y dignos de respeto y admiración.

Cultura andaluza (LEA)

El conocimiento de las costumbres, folclore, tradiciones y entorno de nuestra comunidad dará a nuestro alumando la posibilidad de conocer sus raíces y arraigo a ella, que le llevarán a sentirse parte de un grupo con aspectos en común.

Educación para la salud (art. 5.4 D. 230/07)

Construir conocimientos y crear actitudes y hábitos de higiene física y mental que permitan un desarrollo sano y una mejor calidad de vida, salud no como la ausencia de enfermedad, sino de bienestar físico, psíquico y social, y hábitos de vida saludable y deportiva.

Uso responsable del tiempo libre (art. 39 LEA)

El alumnado debe aprender a hacer un uso responsable del tiempo de ocio, en especial en esas edades en las que comienza a desvincularse de los padres y madres y comienzan a hacer un poco su vida propia y a dedicarse a sus propias actividades y pasatiempos.

Figura 11.4.—Educación en valores.

5.3. Plan de lectura y biblioteca

La LOE (2006) pide prestar una atención prioritaria al fomento de la lectura y al uso de las bibliotecas. Nuestro centro está inmerso desde hace dos cursos en un **plan de lectura y biblioteca,** creando una biblioteca bien dimensionada y gestionada informáticamente. Para su aprovechamiento se hará un uso constante de la biblioteca. Así, se cumple con el citado plan, y con el artículo 6.4 del Decreto 230/2007: «garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos». Asimismo, se priorizará, además de la lectura, la escritura y el cálculo, cumpliendo con el art. 19 de la LOE (principios pedagógicos).

Para animar a leer desde la lectura, en nuestras **áreas** tendremos en cuenta:

— El niño debe contar con una oferta variada de libros.
— Libertad para elegir lecturas y tiempos para leer, según sus capacidades e intereses.
— Comprar y seleccionar libros no en función de ofertas editoriales.
— Presentación de los nuevos libros (hablar del autor, tema, leer en voz alta fragmentos o capítulos, hacer comentarios divertidos sobre los personajes o situaciones...).

Al **fomentar la lectura** en el alumnado vamos a trabajar mucho **el vocabulario.** Gran parte de este vocabulario será novedoso, por lo que trabajaremos sobre ellos a través de dos vías:

— A través del uso del diccionario.
— A través de la creación de un diccionario personal con el procesador de textos.

Nuestro plan de lectura de aula: agencia de viajes

Nuestra aula la biblioteca es una «agencia de viajes». Cada libro es un viaje, y cada alumno posee un «pasaporte» que sellarán con cada libro/viaje. Para completar cada libro dedicaremos diariamente un tiempo mínimo variable de unos quince minutos de lectura, que, sumados a la lectura implícita en las actividades, suman los treinta minutos diarios indicados. Además, cada alumno podrá seguir la lectura al finalizar la tarea de clase.

El alumnado cada quince días elije un libro que ya se ha leído otro compañero. Al final de los quince días, en una sesión especial, los alumnos deben completar una ficha que se incluye dentro de un «catálogo de viajes» (carpeta donde se incluyen las fichas), y se realizan diferentes actividades, como por ejemplo, en las que un alumno le hace preguntas al otro que ha leído el mismo libro. En las fichas, los alumnos comentan el libro, una redacción de los que más les han gustado (personajes, capítulo, aventuras, etc.). El objetivo es que cada libro cuente con varias fichas del alumnado para que los compañeros las puedan leer y saber de qué va el libro.

Dentro de esta biblioteca existe una «maleta viajera». Dentro de ésta se encuentra un personaje inventado por el docente, Peter. Son los alumnos quienes inventan las historias que le ocurren, llevándose la maleta viajera cada alumno un fin de semana para escribir una aventura.

5.4. Plan de convivencia de nuestro centro

En los arts. 21 y 22 del Decreto 328/2010 veremos que todo centro debe disponer de un plan de convivencia. Nuestro plan regula la convivencia, tanto a nivel de centro como a nivel de aula. Dicho plan de convivencia se encuentra formando parte del proyecto educativo, y nosotros, desde nuestra tutoría, nos encargaremos de inculcar las normas establecidas en el mismo.

5.5. Educación en nuevas tecnologías

Nuestro centro, desde la convocatoria de proyectos TIC de 2003/2004 es un centro TIC de práctica docente. Así, nuestro centro lleva varios años usando las TIC en la aulas. Aun-

que se explicará mejor en el apartado de metodología, las TIC se usarán como metodología y contenido. Nuestra aula no tiene ordenadores, ya que cada alumno cuenta con su ultraportátil al ser Escuela TIC 2.0, pero cuenta con una PDI.

5.6. La creatividad

¿Cómo se desarrolla la creatividad? Los niños son pura creatividad, porque no tienen miedo a equivocarse. Equivocado no es sinónimo de creativo, pero el que no se arriesga no crea. Más que desarrollar su creatividad, debemos evitar que se pierda. A medida que el alumnado crece, va perdiendo su creatividad, porque comprende que el error «se paga». Debemos animar al alumnado a equivocarse sin miedo, fomentando la segunda oportunidad desde todas las áreas, especialmente desde la E. Artística, animando la autonomía y originalidad.

6. COMPETENCIAS BÁSICAS Y SU DESARROLLO EN PRIMARIA

La Comisión Europea estableció una serie de competencias e invitó a los países miembros a la adaptación de las mismas en el currículum. Así, se establecieron ocho competencias básicas que han sido incluidas en la educación obligatoria, atendiendo a que éstas estén al alcance de la mayoría, que sean útiles para otros aprendizajes y para diversos ámbitos de la vida.

Una competencia es un tipo de aprendizaje que permite a la persona combinar los recursos que posee para afrontar una situación problemática. Las CCBB deben ser desarrolladas por el joven durante la enseñanza obligatoria para lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida. Éstas ocho competencias básicas son las siguientes, de entre las cuales **serán prioritarias las dos primeras:**

C. en comunicación lingüística

Se refiere al uso del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrito, tanto en lengua española como en lengua extranjera.

C. en matemáticas

Habilidad para usar números y operaciones básicas, símbolos y formas de expresión de razonamiento o matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas.

C. Cto. e Interacción con el medio físico y natural

Recoge la habilidad para comprender los sucesos, predecir las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.

C. digital y tratamiento de la I.

Se entiende como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo el uso de las TIC como elemento esencial para comunicarse.

C. cultural y artística

Supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culurales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.

C. social y ciudadana

Se entiende como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.

C. aprender a aprender

Implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico como la capacidad de cooperar, de autovalorarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo.

C. autonomía e iniciativa personal

Incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.

Figura 11.5.—Competencias básicas.

Aunque algunas áreas pueden contribuir más que otras al desarrollo de una u otra competencia, deberemos procurar desarrollar todas ellas desde todas las áreas. Veamos cómo puede contribuir cada área al desarrollo de las competencias básicas:

Área de Lengua Castellana y su Literatura
En primer lugar se desarrolla la **competencia en comunicación lingüística.** Pero el lenguaje no es sólo comunicación con los demás, es parte de nuestra cultura y herencia **(competencia cultural y artística),** es el medio que usamos internamente para comunicarnos con nosotros mismos, poder reflexionar, analizar problemas... **(competencia de autonomía e iniciativa personal)** y para aprender por nosotros mismos **(competencia de aprender a aprender),** ya sea en entornos tradicionales, en los nuevos entornos virtuales o en redes sociales, que requiere el uso de dispositivos electrónicos, foros, etc. **(competencia digital y tratamiento de la información y competencia social y ciudadana).** Asimismo, es el recurso que usamos para relacionarnos con el mundo **(competencia en cto. e interacción con el mundo físico y natural).**

Área de Matemáticas
Es evidente la contribución al desarrollo de la competencia matemática. No obstante, no es la única, ya que gracias a las matemáticas podemos comprender e interpretar de distintas maneras el entorno (competencia en conocimiento e interacción del mundo físico y natural). Es imprescindible el conocimiento de las matemáticas para una competencia digital. Esta área aporta a la persona recursos para afrontar problemas de la vida diaria (competencia en autonomía e iniciativa personal), como la comprensión de problemas, gestión, confianza en uno mismo... Además, no olvidemos que es una parte principal del lenguaje y que además constituye un tipo de lenguaje específico (competencia lingüística). Las matemáticas han formato y forman parte importante en el desarrollo de la humanidad (competencia cultural y artística). Por su parte, la posibilidad de trabajo en equipo y la multitud de soluciones a un mismo problema permiten desarrollar la competencia social y ciudadana, y por último, las matemáticas permiten seguir aprendiendo solos (competencia para aprender a aprender).

Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural
Dado su carácter global, tiene un gran potencial para desarrollar cada una de las competencias. En primer lugar, la competencia cultural y ciudadana, ya que uno de los objetivos del área es favorecer el diálogo entre las personas, actitudes de respeto, la ciudadanía activa y democrática. La competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico y natural se ve desarrollada también, ya que el área se centra en la interacción del ser humano con su medio, así como al mundo artístico y culturas diversas (competencia cultural y artística). También se incluyen en el área contenidos sobre uso y conocimiento de TIC (competencia en tratamiento de la información y competencia digital). Gran parte del área requiere por parte del alumnado adquisición de vocabulario específico y novedoso, enriqueciendo su capacidad de comunicación (competencia lingüística) y desarrollando así su capacidad para reflexionar consigo mismo y resolver problemas (competencia de autonomía e iniciativa personal) y, por último, permite al alumnado la aplicación de muchos contenidos matemáticos (competencia matemática).

Área de Educación Artística
Contribuye al desarrollo de la competencia cultural y artística al ofrecer al alumnado códigos artísticos para interpretar la herencia cultural y artística de su cultura o de los demás. Asimismo, desarrolla la creatividad, competencia de autonomía e iniciativa personal para expresarse mediante códigos distintos al lingüístico (competencia lingüística), y que le permite interactuar de una forma muy especial con su entorno (competencia en conocimiento e interacción con el mundo físico y natural). En el campo de la educación artística, gran parte del trabajo es en equipo (educación social y ciudadana). Además, una vez iniciados, la persona es libre de desarrollar su creatividad y adquirir nuevas capacidades artísticas según sus preferencias (competencia para aprender a aprender). Al trabajar el ritmo, compases, escalas..., se contribuye al desarrollo de la competencia matemática y, finalmente, el arte se complementa cada vez más con las TIC, sobre todo la música, fotografía, etc. (competencia digital).

7. METODOLOGÍA

Hablar de metodología significa preguntarnos ***«¿cómo enseñar?».*** Es decir, qué y cómo vamos a hacer para llevar a cabo el aprendizaje del alumnado con éxito.

7.1. Principios metodológicos básicos

Con el fin de llevar a cabo una **metodología realmente constructivista**, en esta programación atenderemos a los siguientes principios metodológicos básicos:

Partir del nivel de desarrollo del alumno
Asegurar la construcción de aprendizajes significativos
Contribuir a desarrollar el «aprender a aprender»
Detectar los esquemas de conocimiento y actuar en consecuencia
Propiciar una intensa actividad-interactividad por parte del alumno
Globalización

Es necesario **partir del nivel de desarrollo del alumno,** atendiendo a dos aspectos: su nivel de competencia cognitiva, es decir, el nivel de desarrollo, y sus conocimientos previos (Ausubel, 1977). El inicio de un nuevo aprendizaje se realiza siempre a partir de los conceptos, representaciones y conocimientos que ha construido el alumno en el transcurso de sus experiencias previas. Estos conocimientos le sirven como punto de partida e instrumento de interpretación de la nueva información.

El proceso de e-a debe **asegurar la construcción de aprendizajes significativos.** Si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, se produce un aprendizaje significativo, duradero y sólido, que podrá ser utilizado en circunstancias reales, es decir, **será funcional.** Si por el contrario no se alcanza dicha conexión, se producirá un aprendizaje memorístico, por lo general, condenado a rápido olvido.

Aprender a aprender equivale a **posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos.** Por tanto, se primará la adquisición de estrategias de exploración, descubrimiento, planificación y regulación de la propia actividad.

Debemos elaborar tareas que **alteren los esquemas de conocimiento** del alumnado, de manera que las actividades no sean demasiado fáciles (no

provoquen desequilibrio) ni complejas (no asimilables), jugando con la zona de desarrollo próximo del alumno.

Propiciar una intensa actividad-interactividad por parte del alumno. Esta actividad consiste en establecer relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento ya existentes, y se concibe como un proceso de naturaleza fundamentalmente interna y no simplemente manipulativa. Si después de la manipulación no se produce un proceso de reflexión sobre la acción, no se está llevando a cabo una verdadera actividad intelectual.

Globalización. A medida que se van sucediendo las etapas educativas la enseñanza va pasando de más globalizadora a más disciplinar. La perspectiva globalizadora no prescribe métodos, pero sí da pautas para organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en los intereses de los alumnos y la organización de la actividad constructiva como elemento de aprendizaje significativo. Por ello, podemos decir que la globalización inspira opciones metodológicas, como centros de interés, método de proyectos... Trata de trabajar los contenidos relacionados unos con otros. Esta forma de organización facilita el aprendizaje significativo, ya que el alumno se ve obligado a establecer conexiones entre los contenidos.

Además de estos principios generales, deberemos atender a los siguientes:

— **Motivar a los alumnos** teniendo en cuenta sus intereses para que se impliquen en las actividades, especialmente en la fase inicial de las unidades.
— La práctica de la **atención a la diversidad:** consideración de las necesidades educativas individuales de cada niño, el respeto a los propios ritmos de aprendizaje.
— **Una buena conducción del grupo-clase**: la construcción de un clima positivo en el aula donde afrontar los retos de los aprendizajes y contribuir al bienestar personal del niño.
— **Una organización adecuada y flexible** del aula que permita la interacción, la discusión en gran grupo y las actividades cooperativas.
— Dotar de un **carácter lúdico** a las actividades de enseñanza-aprendizaje en ciertos momentos del desarrollo de la unidad.
— Es fundamental que el alumno realice **trabajos en grupo** que permitan desarrollar su capacidad de discusión, comunicación, intercambio y respeto de las opiniones ajenas.

Finalmente, se atenderán los principios de intervención educativa recogidos en el Decreto **230/2007:** metodología flexible, vivencial, lúdica, inductiva, creativa, activa y participativa.

7.2. Propuesta metodológica[2]: el enfoque globalizador

La propuesta metodológica se centra de un **enfoque globalizador** a través de **centros organizadores** (Beane, 2005) que se dividirán en **unidades didácticas** con **proyectos de trabajo** y/o **aprendizaje por problemas** y con **método TIC.** Vamos a explicar todo este entramado metodológico para que no quede en una mera jerga terminológica.

— **Enfoque globalizador**

Cuando se usa el concepto globalizador se designan todos los métodos que de manera explícita organizan los contenidos independientemente de la existencia de las disciplinas a impartir (Zabala, 1999), concibiendo un currículum integrado (Beane, 2005). Trabajar con las áreas integradas en lugar de materias independientes evita caer en el error de concebir las áreas como «fines» en vez de como «medios» para desarrollar las capacidades y competencias básicas.

Sabemos que en la evolución psicoevolutiva de los niños y niñas, éstos evolucionan desde un pensamiento puramente globalizador a más disciplinar. Es decir, los niños y niñas, por naturaleza, comprenden su realidad como un todo, no

[2] Véase figura 11.7.

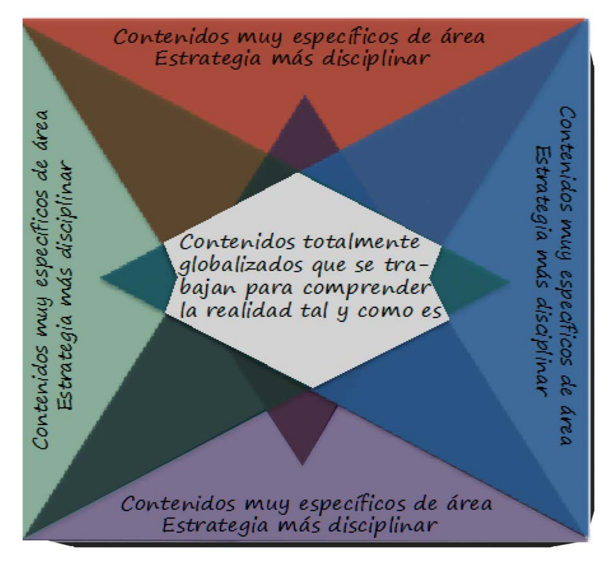


Figura 11.6.—Enfoque globalizador.

dividen sus percepciones en asignaturas. Si tienen un problema, lo abordan sin pensar si están usando Conocimiento del Medio o Matemáticas. La división por materias escolares ocasiona lo que conocemos como «**fragmentación del saber** (Fumagalli, 2000). Lo que hace importante a un contenido no es él mismo, sino el grado en que nos permite resolver problemas, es decir, ser competentes.

Trabajar con una metodología global significa superar el enfoque interdisciplinar. En Educación Primaria tenemos la ventaja de que al ser el mismo docente quien se encarga de varias áreas, tiene la posibilidad de integrarlas para trabajar desde un mismo centro de interés.

Hay muchas formas de enfoque globalizador: **centros de interés de Decroly**, **proyectos de trabajo de Kilpatrick,** complejos de trabajo de **Freinet,** etcétera. Nuestra postura será coger lo mejor de cada uno de estos métodos globales para generar nuestro propio enfoque metodológico.

Centros de interés o centros organizadores

Hemos seleccionado **cuatro centros organizadores** que engloban los contenidos de todas las áreas de manera global. Cada uno de estos centros organizadores se compone de varias unidades didácticas. Coincidiendo con las orientaciones del Real Decreto 1513/2006, y como ya se explicó en la introducción, se han usado los bloques de contenidos del área de Conocimiento del Medio para crear los cuatro centros organizadores, ya que éstos atienden a problemas de la vida diaria de las personas y casi obligan al tratamiento global de los contenidos de varias disciplinas para abordar dichos problemas (véase página 4).

Aprendizaje por proyectos y aprendizaje por problemas

El «**aprendizaje por proyectos**» nace a partir de las aportaciones de John Dewey en los años cuarenta del pasado siglo. Por su parte, el **aprendizaje por problemas** surge en los sesenta. En este curso usaremos proyectos (cortos) como tarea final de las UD, aunque varios de estos proyectos serán problemas.

Cuando se utiliza el método de proyectos como estrategia, se motiva el interés por el aprendizaje, la **responsabilidad y esfuerzo.** Esta estrategia implica **aprender a través de la acción,** involucra al estudiante en su propio aprendizaje, **enfrentándolo a situaciones reales,** en donde pueda aplicar los conocimientos adquiridos. Esta forma de aprender requiere el manejo por parte del alumnado de **fuentes de información,** y puede desarrollarse en el aula o incluir salidas. Esta estrategia por proyectos debe ser adaptada al alumnado de Primaria, de manera que dichos proyectos se harán en formato WebQuest o Caza del tesoro, usando las TIC. Por tanto, **habrá un proyecto final por cada UD presentada en una WebQuest o Caza**.

Uno de los recursos a utilizar son los contratos de trabajo-evaluación. A través de un modelo estándar para cada UD y cada alumnado, realizaremos un contrato en el que ambas partes (docente y alumno) firmarán una serie de acuerdos. Acabada la UD, se revisará el acuerdo para comprobar qué ítems se han cumplido, los cuales darán lugar a una puntuación que servirá como un nuevo instrumento de evaluación.

WebQuest	***Cazas del tesoro***
Se define como «una actividad de investigación en la que la información proviene de la red» (Dodge, 1995). Una WebQuest cuenta con una introducción, descripción, actividades y evaluación. Podemos encontrar 3 tipos de WebQuest, pero usaremos la **miniquest** (una/dos sesiones).	Es una web con una serie de preguntas y una lista de direcciones para buscar las respuestas. Al final se incluye la «gran pregunta», cuya respuesta no aparece directamente en las páginas web visitadas y exige integrar lo aprendido durante la búsqueda (Adell, 2003).
Para la creación de ambas se usarán materiales 2.0 como PHP WebQuest, CATEDU, o «1, 2, 3 Tu WebQuest» de Aula21, con servicios gratuitos de realización y alojamiento en la web.	

Método TIC

Usaremos las TIC como un recurso más, de manera regular, no puntual, en el aula y en casa, conjugando su uso con otros recursos, como el libro de texto, materiales curriculares, etc. Aprovechando el carácter motivador y didáctico de las TIC, en cada UD existirá, como se ha comentado, un proyecto final basado en TIC y recursos 2.0 mediante una WebQuest *(miniquest)* o una Caza. En nuestro centro estamos muy concienciados con la importancia de uso de TIC y recursos libres (Richard Stallman[3], 2004), usando los portátiles del alumnado (Escuela TIC 2.0).

Ejemplificación de la metodología[4]

Somos conscientes de la complejidad del planteamiento metodológico propuesto, y no vemos mejor manera de explicarlo que exponiendo un ejemplo:

EJEMPLIFICACIÓN DEL PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE CADA UD		
Enfoque globalizador	**Aprendizaje por proyectos o problemas**	**Aplicación de las TIC**
Consiste en desarrollar el proyecto o problema desde todas las áreas integradas.	Al final de cada UD se desarrolla un proyecto (WebQuest o Caza).	En toda la UD, sobre todo al final (WebQuest o Caza).
Estructura de trabajo de cualquier unidad didáctica		
1. **Inicio de la UD:** lluvia de ideas previas, debates, etc. (evaluación inicial). 2. **Desarrollo de la UD:** explicaciones del docente, realización de actividades de iniciación, profundización..., uso de varios recursos (libro de texto, material fungible, TIC, etc.). 3. **Fin de la UD:** elaboración del proyecto final en el aula y en casa.		

[3] Iniciador del movimiento del software libre, creador de GNU/Linux.

[4] Véase figura 11.7.

EJEMPLIFICACIÓN DEL PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO DE CADA UD	
Elaboración del proyecto con el que finaliza cualquier unidad didáctica	
Rol del docente	**Rol del alumnado**
Explicación del proyecto. Para ello creará una Minisquest o Caza en la que dejará explicado qué hacer, fecha de entrega… Tendrá un apartado de preguntas y comentarios o un foro para responder al alumnado. Supervisión continua.	Elaboración del proyecto. Todo proyecto será una Web Quest o una Caza grupal y requerirá: Hardware: PC y material fungible. Software libre: OpenOffice, Firefox… Recursos 2.0 gratuitos (siempre en la web): YouTube, SlideShare, Glogster, Blogger, etc.
TODO PROYECTO finaliza con:	
1. Realización de presentación de diapositiva y/o grabación audiovisual explicando brevemente el proyecto (según la UD). Todo debe ser subido a Glogster.	2. Realización de un póster-resumen de todo el proyecto con Glogster. Es una página web donde se puede hacer un mural/póster colgando texto, comentarios, audio y vídeo sobre la UD.

A continuación se presenta un mapa conceptual donde podemos apreciar de forma gráfica y sencilla todo el planteamiento metodológico expuesto:

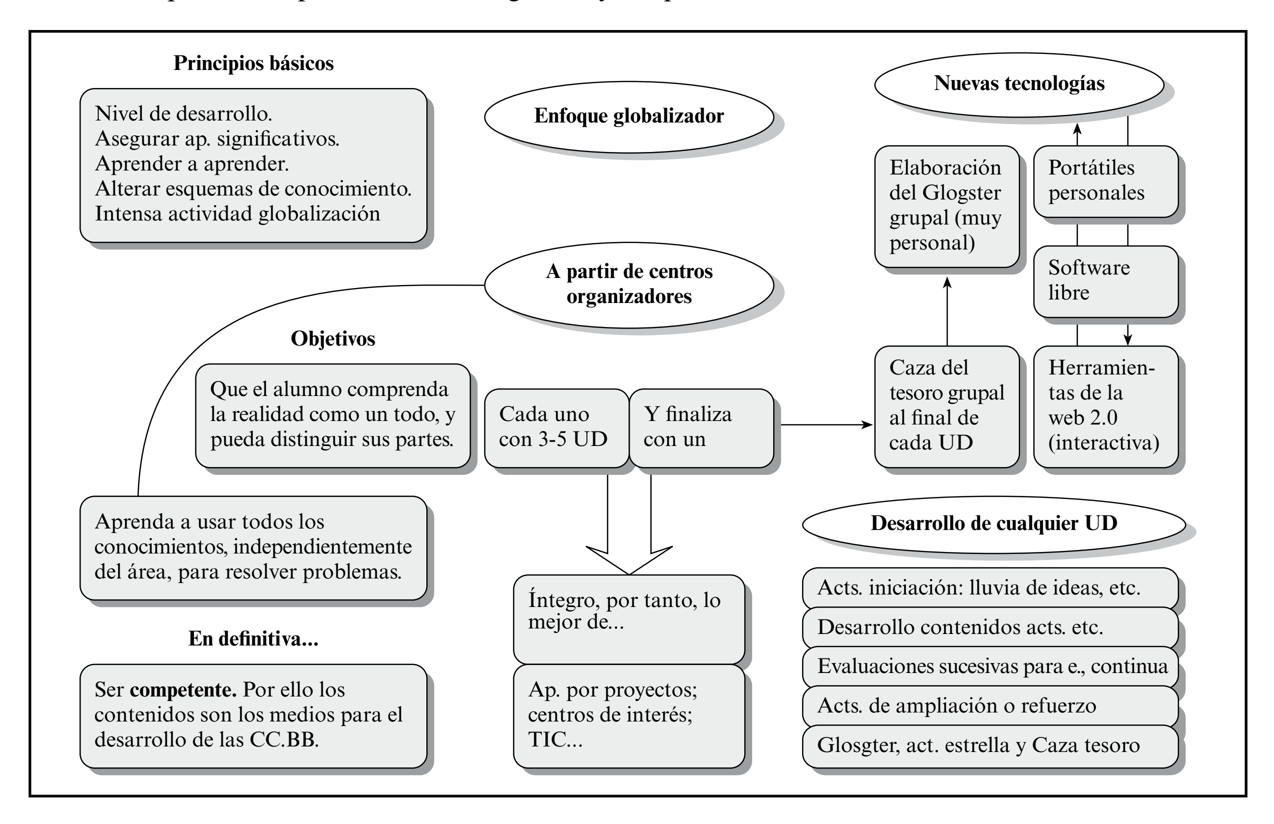


Figura 11.7.—Estrategias metodológicas empleadas.

7.3. Actividades de enseñanza-aprendizaje

Las actividades deben propiciar un aprendizaje significativo y regirse por los criterios de funcionalidad, racionalidad y eficacia. Podemos encontrar los siguientes tipos de actividades (Medina Rivilla y Salvador Mata, 2002):

Actividades de introducción y motivación: para introducir los temas o contenidos, crear un clima de trabajo agradable en clase y motivar al alumno sobre el tema en concreto. Ver un vídeo, una salida, lluvia de ideas...

Actividades de conocimiento previo: para valorar el nivel de partida o de competencia del alumno antes de iniciar el trabajo del tema, comprobar sus ideas previas, acertadas o no, etc.

Actividades de síntesis o resumen: facilitan la recopilación de contenidos trabajados, relacionándolos unos con otros, sintetizando información, etc.

Actividades de desarrollo: durante el desarrollo de la materia para adquirir las contenidas. Hay infinidad de tipos, formas de agrupaciones...

Actividades de consolidación: en las que se contrastan las ideas previas con los nuevos conocimientos, se comprueba la veracidad o no de lo que ya se sabía, etc., y actividades para afianzar lo trabajado.

Actividades de recuperación, ampliación y evaluación: actividades para comprobar el nivel de conocimientos de los alumnos, su evolución desde el punto de partida y el resultado final. Las actividades de recuperación para aquellos que no alcancen los objetivos, y las de ampliación para aquellos que habiéndolos alcanzado tengan posiblidad de profundizar (por mayor capacidad, más disponibilidad de tiempo, etc.).

Figura 11.8.—Tipos de actividades.

Atendiendo a Raths (1971), se buscará actividades que permitan al alumnado tomar decisiones, tener un rol activo, para que apliquen los aprendizajes, que estén en contacto con la vida real, les suponga un reto y que impliquen a todo el alumnado. Los **agrupamientos** deben ser variados: **gran grupo** (sobre todo en actividades de introducción, motivación o síntesis); **equipos de trabajo** (beneficia la colaboración); **individual** (reflexión, autocrítica, autonomía).

7.4. Actividades complementarias y extraescolares

Tanto las actividades complementarias (dentro o fuera del centro pero en horario escolar) como las extraescolares (fuera del horario escolar) deben ser debidamente programadas, y ser acordes a los contenidos y objetivos, así como adecuadas a la edad y evolución del alumnado.

Actividades complementarias

Primer trimestre	Segundo trimestre	Tercer Trimestre
Celebración del **Día Mundial de la Alimentación (16/10).** Confección de un mural con la rueda de los alimentos y elaboración de menús saludables jugando. **Celebración del Día Internacional contra la violencia hacia las mujeres (25/11).** Actividades para favorecer la igualdad entre sexos. **Celebración del Día de la Constitución (6/12).** Visita al Ayuntamiento, realización de fichas y juego de la oca de la Constitución. Actividades relacionadas con el desarrollo del Plan Andaluz de Educ. para la Igualdad y del Plan Andaluz de Educ. para la Cultura de Paz y no Violencia.	**Día escolar de la no Violencia y la Paz (30/01).** Juegos y actividades cooperativas. Interpretación de canciones que difundan la paz y no violencia. **Visita al Ayuntamiento (3.ª sem. feb.)** **Celebración del Día de Andalucía (28/02).** Realización de un póster digital en Internet colgando fotos, vídeos, audio y comentarios escritos. Desayuno andaluz y juegos populares a nivel de centro. Actividades relacionadas con el desarrollo del Plan Andaluz de Educación para la Igualdad. **Jornada de intercentros** (final febrero). Todos los centros realizan jornadas de juegos. **Celebración del carnaval** **Día Internacional de la Mujer (8/03).** Pancartas y acercamiento a mujeres de la historia. **Día del Árbol (21/03).** Plantar una planta en la UD.	**Celebración del Día Mundial de la Salud (7/04).** La semana saludable, juego del Trivial de la Salud a nivel de ciclo, con preguntas y pruebas relacionadas con la salud **Día Mundial del Libro (23/04).** Se creará un concurso escolar de creación de cuentos en un blog con premios varios. Se realizará un acto, en el patio, donde se leerán poemas andaluces. **Día Mundial sin Tabaco (31/05).** Campaña preventiva, visita de un sanitario. **Día Mundial del Medio ambiente (5/06).** Salida para visitar un paraje natural, previendo con el docente de EF una UD interdisciplinar para actividades en el medio natural. **Fiesta final de curso. Obra de teatro.**

Actividades extraescolares

Son las encaminadas a potenciar la apertura del centro a su entorno, favoreciendo la convivencia de todos los sectores de la comunidad educativa y contribuyendo a la formación integral del alumnado. Tendrán carácter voluntario y no evaluables (Orden de 14 julio 1998).

ANUALES		
Taller de cuentos y teatros, talleres, escuelas deportivas, excursiones... 2011 es el Año Mundial de la **Química**, los **Bosques** y centenario de P. Nobel de **Marie Curie**		
Primer trimestre	**Segundo trimestre**	**Tercer trimestre**
Taller de coeducación: finales alternativos a cuentos Disney tradicionales. **Taller de informática:** seguridad en redes sociales	**Visita paraje natural** de la provincia propia o cercana. **Circuito de Educ. Vial** en la localidad con bicicletas. **Jornada Juegos Intercentros.**	**Visita al centro ESO.** **Visita central hidráulica** o gestionadora del agua. **Visita a un museo** artístico. **Excursión** fin de curso.

7.5. Recursos y materiales

Los recursos son muy importantes a la hora de planificar. Para la selección (Zabala, 2005) se ha tenido en cuenta **criterios prácticos** (facilidad de uso, baratos, polivalentes y duraderos), **criterios pedagógicos** (acordes a los objetivos, actividades, etc.), **criterios educativos** (no discriminatorios, limpios y seguros) y **criterios psicológicos** (acordes al nivel del alumnado):

Materiales curriculares
Publicados por otros docentes o por mí mismo (Gimeno Sacristán, 1988). Hay cientos en el portal averroes.es, Ministerio de Educación y miles de páginas web, blogs, etc.
El entorno
Parques, asociaciones, polideportivos, agencias de viajes, salones culturales...
Las familias
Entre los padres/madres hay policías, enfermeros, algunos tienen negocios..., y pueden aportar mucho. Los padres/madres inmigrantes pueden aportar mucho sobre sus culturas.
Materiales reciclados
Con los que trabajaremos temas transversales: cuidado del medio, consumo responsable, etc.
Materiales tradicionales
Libro de texto (como recurso más, no marcará el ritmo del proceso de e-a). *Impresos:* fichas, artículos, diarios, periódicos, etc. *Material fungible:* lápices, bolígrafos, colores, cuadernos, folios... *Recursos reales:* plantas, animales, objetos cotidianos, instalaciones del centro... *Recursos escolares:* propios del centro: biblioteca, aulas, patios, pizarra... *Recursos simbólicos:* material impreso, fichas, libros, artículos, periódicos, mapas...
Recursos TIC
Digitales, recursos 2.0, portátiles, TV..., tal y como se manifiesta en el gráfico siguiente.

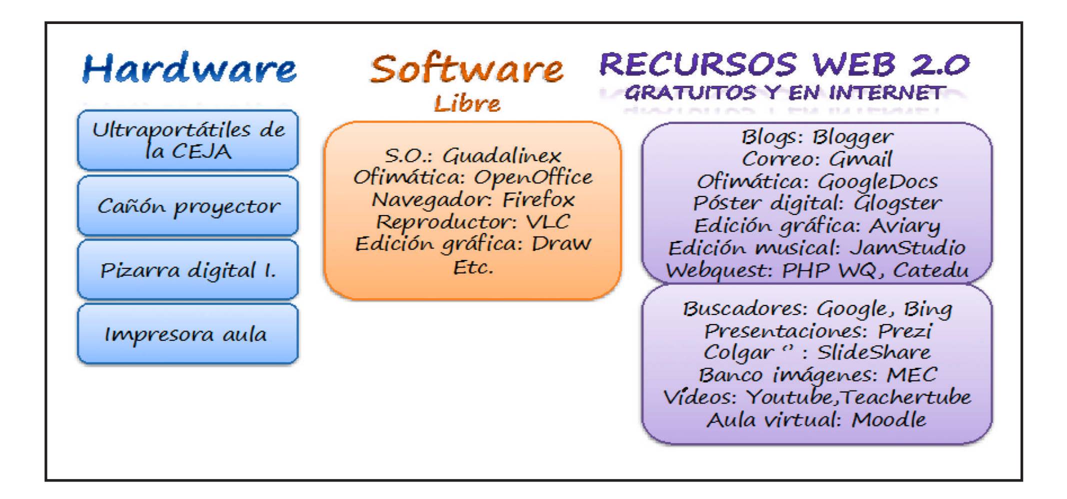


Figura 11.9.—Todos los recursos TIC previstos.

7.6. Organización espacio-temporal

El **espacio** que se utiliza generalmente es del aula. Sin embargo, podemos aprovechar los espacios compartidos, aulas de recursos, exterior de la escuela, etc. Nuestra aula deberá:

— Ser un **aula adaptada** para nuestra alumna con silla de ruedas.
— Ser un **aula TIC** (enchufes, tomas de corriente, cañón proyector, etc.).
— Ser un **aula limpia:** tendrá un punto de reciclado de pilas y papeleras para reciclar.

El **agrupamiento** del alumnado favorecerá la interacción, contribuyendo a una mejor dinámica de trabajo, más activa y participativa, así como al enfoque comunicativo. Teniendo en cuenta **la atención a la diversidad,** los agrupamientos serán **flexibles,** en pequeños y grandes grupos, respetando el nivel y ritmo de aprendizaje a través de **trabajo cooperativo.** La organización del espacio y del tiempo, junto con materiales, serán variables, lo que nos ayudará en gran medida a la consecución de los objetivos.

De manera preferente la organización del aula será **en forma de U,** con un pasillo central lo bastante amplio para pasar por el mismo. La disposición del aula en forma de U permite:

— Situar a todos unos frente a otros, lo que favorece el intercambio y el diálogo.
— Favorece actividades de participación, implicación, trabajo en pareja, grupos…
— Deja mucho espacio en el aula para el trabajo, actividades plásticas, teatrales, etc.
— Todo el mundo está en primera fila, adecuado para las explicaciones, uso de la PDI...

En lo referente a la **temporalización,** atendiendo al Decreto 301/2009, de 14 de julio, y a la Resolución de la Delegación Provincial de Educación de Huelva que aprueba el calendario y jornada escolar para el curso 2011/2012, estructuramos el siguiente organigrama:

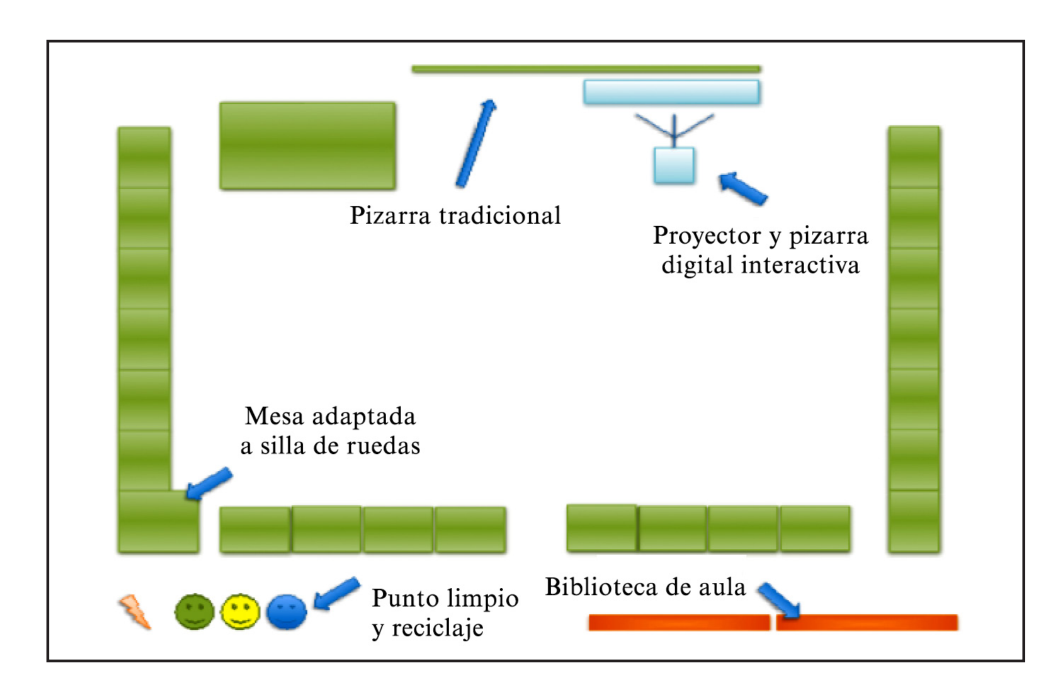


Figura 11.10.—Organización espacial ordinaria del aula en forma de U.

<table>
<tr><td rowspan="2">Centro Organizador 1
Todo sobre el ser humano que somos
(12 sep. a 28 oct.)</td><td colspan="5">UD 1: El ser humano del ayer.
Sesiones: 10</td><td colspan="5">UD 2: Nuestro cuerpo y su cuidado.
Sesiones: 9</td><td colspan="5">UD 3: Físicamente iguales, socialmente distintos.
Sesiones: 10</td></tr>
<tr><td colspan="5">12-30 de septiembre</td><td colspan="5">3-14 de octubre</td><td colspan="5">17-28 de octubre</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Centro Organizador 2
Vida en Europa, España y Andalucía
(2 nov. a 27 ene)</td><td colspan="3">UD 4: Hoy en el cole, mañana… ¿quién sabe?
Sesiones: 13</td><td colspan="3">UD 5: Mejor que «soy», es decir «estoy».
Sesiones: 10</td><td colspan="3">UD 6: Andalucía significa convivencia multicultural.
Sesiones: 11</td><td colspan="3">UD 7: Andalucía, nuestra tierra.
Sesiones: 15</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="3">2-18 de noviembre</td><td colspan="3">21 de noviembre a 3 de diciembre</td><td colspan="3">9-23 de diciembre</td><td colspan="3">9-27 de enero</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Centro O. 3
Universo-Tierra, animal-planta, F-Q
(30 ene. a 4 may)</td><td colspan="3">UD 8: Houston, en la Tierra es carnaval.
Sesiones: 15</td><td colspan="3">UD 9: Eco-Ecosistema.
Sesiones: 15</td><td colspan="3">UD 10: Mi barrio es el mejor.
Sesiones: 15</td><td colspan="3">UD 11: El tiempo, presentado por mí.
Sesiones: 10</td><td colspan="3">UD 12: Todos somos materia y energía.
Sesiones: 8</td></tr>
<tr><td colspan="3">30 de enero a 17 de febrero</td><td colspan="3">20 febrero a 9 de marzo</td><td colspan="3">12-30 de marzo</td><td colspan="3">9-20 de abril</td><td colspan="3">23 de abril a 4 de mayo</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Centro Organizador 4
El ser humano del mañana
(7 may. a 22 jun.)</td><td colspan="5">UD 13: Dame de beber.
Sesiones: 15</td><td colspan="5">UD 14: Reciclando duraremos más.
Sesiones: 15</td><td colspan="5">UD 15: El ser humano ayer, hoy y mañana.
Sesiones: 10</td></tr>
<tr><td colspan="5">7-25 de mayo</td><td colspan="5">28 mayo a 8 junio</td><td colspan="5">11-22 de junio</td></tr>
</table>

Las unidades didácticas se encuentran esquematizadas al final de la programación (punto 11) para mayor comodidad en su consulta.

8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El concepto «diversidad» debe abarcar a **todo el alumnado,** porque todo él es diverso atendiendo a sus diferentes características. Todos pueden requerir una atención distinta a la ordinaria en cualquier momento de su escolarización (Arnaiz, 2003). Para atender a la diversidad de intereses, estilos de aprendizaje y ritmos de aprendizaje, aplicaremos:

- **Lluvia de ideas** para detectar ideas previas, intereses, motivaciones y necesidades.
- **Actividades con distintos niveles de dificultad.**
- **Colaboración del especialista de apoyo dentro del aula ordinaria.**
- **Conocer las relaciones entre el grupo** y establecer propuestas de mejora.

No obstante, en el grupo contamos con algunos alumnos que por sus características necesitarán una atención más personalizada:

- **Chicos con dificultades de aprendizaje de carácter leve:** son dos chicos que sin tener discapacidad alguna presentan desde el

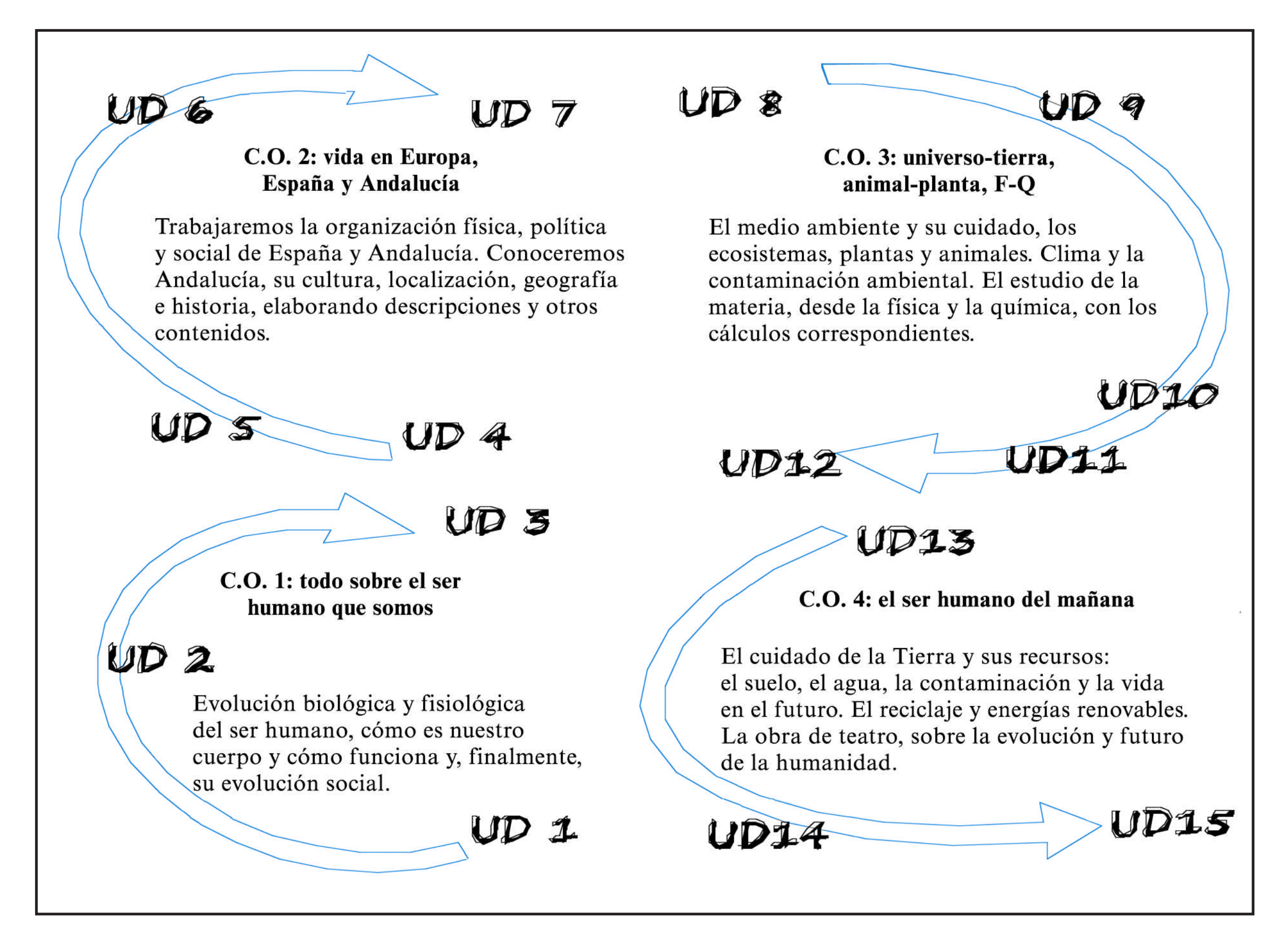


Figura 11.11.—Recorrido por las UD de todo el curso, de centro organizador a centro organizador.

curso pasado dificultades para seguir el ritmo ordinario de clase, lo cual es solventado gracias al refuerzo del especialista de apoyo.

— **Chica con espina bífida:** de manera totalmente integrada desde el primer curso de Primaria, se encuentra una niña con espina bífida en silla de ruedas. Salvo en el área de Educación Física, la niña no ha requerido ningún tipo de adaptación, salvo aquellas relacionadas con el acceso al currículum (rampas, mesa adaptada, etc.). Para favorecer una inclusión efectiva de esta chica, el centro dispone de ascensor, y el aula tiene su pizarra y tablones a una medida inferior a la ordinaria, además de una mesa compatible con silla de ruedas. Es el único caso de necesidad específica de apoyo educativo.

— **Chicos de diferentes nacionalidades:** en el aula asiste un niño rumano, dos ecuatorianas y una niña hija de padres chinos, aunque ella es española. Todos asisten a este grupo desde hace al menos tres años, por lo que no requieren medidas de adaptación. No obstante, todos los cursos se trata de ***prevenir y detectar*** conductas discriminatorias.



Figura 11.12.—Medidas de atención a la diversidad.

De esta manera, de entre las medidas generales de atención a la diversidad de la Orden de 25/7/2008 realizaremos el **apoyo al grupo ordinario mediante un segundo profesor en el aula** (especialista de apoyo con visitas regulares al aula). De entre las medidas específicas contemplamos la posibilidad de realizar alguna **adaptación curricular** si fuese necesario, así como el **programa de refuerzo de las áreas instrumentales** para el alumnado que lo precise.

8.1. El enfoque de la inclusión educativa

El modelo de la inclusión educativa, defendido por la LOE (2006), es consciente de que todo alumno puede presentar algún tipo de necesidad en cualquier momento de su escolarización, y por ello los apoyos disponibles deben estar para todos en el aula ordinaria (Stainback y Stainback, 2007). Este modelo educativo será el adoptado por esta programación.

8.2. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

De los casos de atención a la diversidad antes descritos, sólo la niña con espina bífida presenta necesidades educativas especiales. Las medidas que se tendrán presente son:

Niña con espina bífida
La espina bífida es una malformación del tubo neural que consiste en un defecto medial de las vértebras por la falta de fusión de uno o varios arcos vertebrales (Jiménez, 1998). Nuestra alumna tiene la lesión en la zona lumbar, provocando las siguientes alteraciones físicas: — Parálisis en miembros inferiores (necesita silla de ruedas). — Alteraciones en las articulaciones. — Incapacidad para controlar los esfínteres. — Se pueden presentar dificultades de aprendizaje.

Adaptación curricular
Hasta ahora nuestra alumna sólo ha necesitado adaptaciones curriculares no significativas de acceso al currículum por su discapacidad, contemplando las siguientes medidas: — Revisión de los accesos al centro y aulas a las que se asistirá durante el curso (realizando o reparando rampas, el ascensor del centro, etc.). — Revisión, sustitución o compra de mesas adaptadas a la silla de ruedas de la niña en todas las aulas a las que pueda asistir (aula ordinaria, de plástica, comedor, biblioteca). — Revisión y colocación de todas las pizarras del centro a una altura que permita a la niña usarla sin problemas. En todas las aulas para evitar la posible discriminación. — El especialista de apoyo visitará diariamente a la niña para supervisar su estado en cuanto a necesidades de ir al baño, siempre unos minutos antes del recreo, para que tenga a su disposición el baño con tranquilidad y confianza. — Durante toda su escolarización ha contado con una mínima ayuda del especialista de apoyo para las tareas académicas, siempre dentro del aula y con carácter puntual aunque sistemática (dos o tres días a la semana el especialista de apoyo entraba en clase y ayudaba con las tareas). No ha presentado hasta el momento dificultades de aprendizaje, aunque puede ser gracias a la prevención del especialista. Por ello se prestará especial atención para detectar este tipo de dificultades, continuando con este apoyo en el presente curso. — En cuanto a la evaluación, seguirá una normalizada acorde al currículum desarrollado, pues sigue el currículum ordinario sin adaptación alguna. Si apareciesen dificultades significativas, la evaluación sería debidamente adaptada (Miñan, 2003).
El tutor deberá coordinarse con el centro de ESO para dar a conocer las adaptaciones curriculares realizadas con la niña para que el centro se encuentre preparado para las mismas. **Además de estas medidas, atenderemos al informe que se derive del diagnóstico por parte del EOE para este curso académico.**

9. LA ACCIÓN TUTORIAL

Lázaro y Asensi (1989) entienden la tutoría como una *«actividad inherente a la función del docente»*, lo que queda igualmente recogido en los artículos 17 y 18 del Decreto 230/2007. No obstante, la figura del maestro-tutor del grupo debe cumplir con las siguientes funciones de diagnóstico, intervención y coordinación (art. 90.2 del D 328/2010 y art. 9 de la Orden de 20 de agosto de 2010):

— **Ámbito individual:** conocer las necesidades, motivaciones, aprendizajes del alumnado, capacidad de integración, evolución de cada uno de ellos, etc.
— **Ámbito dinámico-grupal:** conocer el funcionamiento del grupo, relaciones en el mismo, dinamizar conflictos entre el alumnado, con el profesorado, con las familias...
— **Ámbito institucional:** asumir los objetivos de la institución educativa, propagar las normas del centro y de aula, respeto por la institución, etc.
— **Ámbito familiar:** facilitar el contacto permanente entre familia y escuela, contar con las mismas en la toma de decisiones, invitar a participar en la vida del centro…
— **Ámbito profesional:** coordinar las adaptaciones curriculares no significativas, la intervención educativa con el alumnado y la evaluación y decisión de promoción.

Estas funciones se concretan en las siguientes actuaciones (más desarrolladas en anexo V):

— **Actuaciones como tutor con el alumnado:**

- Conocer sus antecedentes académicos y características diferenciales personales.

- Profundizar en el conocimiento de sus rasgos de personalidad (aptitudes, intereses...).
- Favorecer en el alumno el conocimiento de sí mismo.
- Detectar sus dificultades personales y escolares y personalizar el proceso de e-a.
- Contribuir a la mejora de sus relaciones con el grupo-clase, tutor y la familia.
- Realizar las tareas administrativas oportunas (expedientes, calificaciones, etc.).
- Facilitar el proceso de transición al instituto.

— **Actuaciones como tutor con las familias:**

- Establecer relaciones fluidas con las familias para facilitar la coordinación con el centro.
- Implicar a la familia en actividades de apoyo y la orientación de sus hijos.
- Informar a la familia de todos aquellos asuntos que afecten a la educación de sus hijos.
- Mediar en posibles situaciones de conflicto e informar a la familia.
- Escuelas de padres: con tiempos de formación, mesas redondas, coloquios...

— **Actuaciones como tutor con el equipo docente:**

- Coordinar la información que los docentes tienen sobre el alumnado del grupo.
- Coordinar el proceso evaluador de los alumnos y asesorar sobre la promoción.
- Colaborar con los equipos de orientación del centro y de la zona.
- Conocer la programación, la metodología y los objetivos de cada área.

— **Actuaciones como tutor referidas al centro y a la coordinación:**

- Participar en la elaboración de los objetivos educativos del centro y asumirlos.
- Actuar como coordinador del grupo en las sesiones de evaluación.
- Mantener contactos periódicos con el EOE.
- Colaborar con aquellas entidades que intervengan.

Debido a que en el centro no se imparte la ESO, y que previsiblemente casi todo el alumnado pasará el próximo curso a otro centro, el tutor debe estar en continuo **contacto con el centro de**

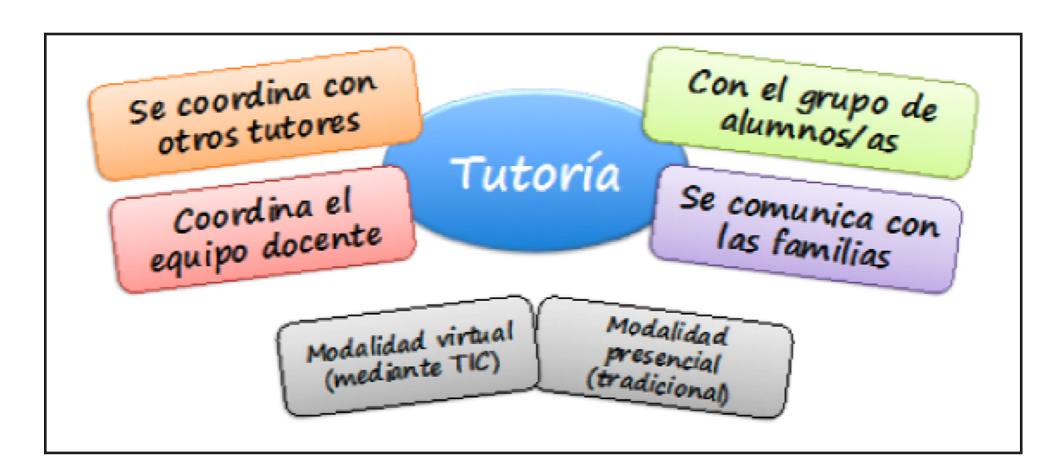


Figura 11.13.—Organización de la tutoría.

Secundaria para iniciar programas de acogida, visitas guiadas, etc.

— **La tutoría virtual**

Si tanto a nivel de centro como a nivel de aula predomina la filosofía TIC, la acción tutorial no puede verse estancada en un modelo tradicional. Es por ello que el tutor complementará la tutoría presencial con la virtual. Este tipo de tutoría beneficiará enormemente en especial a las familias, que podrán contactar con el tutor en cualquier momento.

El tutor explicará debidamente las normas sobre la tutoría virtual:

- Todo contacto virtual con el tutor por parte de las familias se hará mediante **correo electrónico.**
- El tutor preparará una **plataforma Moodle** (anexo IV), se regulará el contacto a través de la misma mediante correo interno, foro, o incluso videoconferencias.
- Las familias quedan invitadas a hacer reflexiones y propuestas de intervención, atendiendo a los objetivos de la tutoría.
- La tutoría virtual no sustituirá de ningún modo la presencial, de forma que los padres y madres deberán acudir físicamente al centro cuando de les requiera.

10. EVALUACIÓN

La evaluación no es un fin de la educación; más bien es un medio que permite obtener información para orientar el proceso educativo (López e Hinojosa, 2006).

El objetivo no es evaluar al alumno para aprobarlo o suspenderlo, sino comprobar su progreso y adaptar el proceso de e-a a sus necesidades y capacidades para que alcance el máximo desarrollo posible, las competencias básicas y objetivos generales de etapa.

Atendiendo a las consideraciones de Santos Guerra (2003), hemos evolucionado de un modelo de **evaluación basado en el control** y resultados del alumnado a un modelo **basado en la mejora** y centrado tanto en los procesos como los resultados. De hecho, **la evaluación educativa se define como un proceso de recogida de información que nos permitirá tomar decisiones encaminadas a la mejora**. La necesidad de formación de los alumnos de manera integral obliga a realizar una evaluación más allá de la mera valoración numérica. Lejos de usar la evaluación como un elemento sancionador, ésta será entendida como un proceso de recogida de información sobre lo previsto en la programación para valorar qué se ha logrado y en qué grado. A la hora de planificar la evaluación, ésta debe responder a las cuestiones:

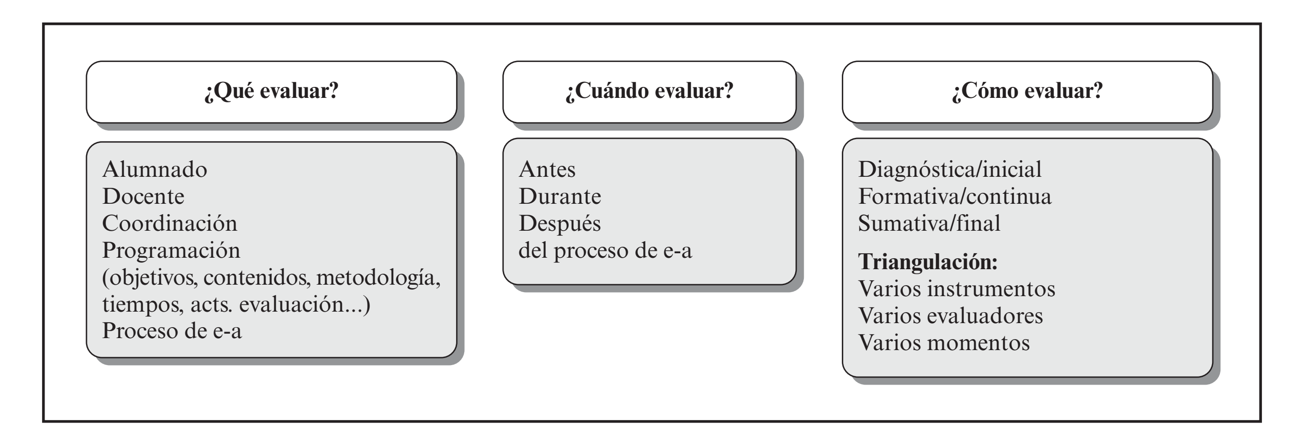


Figura 11.14.—Organización de la evaluación.

Para desarrollar la evaluación, aplicaremos en todo momento la **triangulación:**

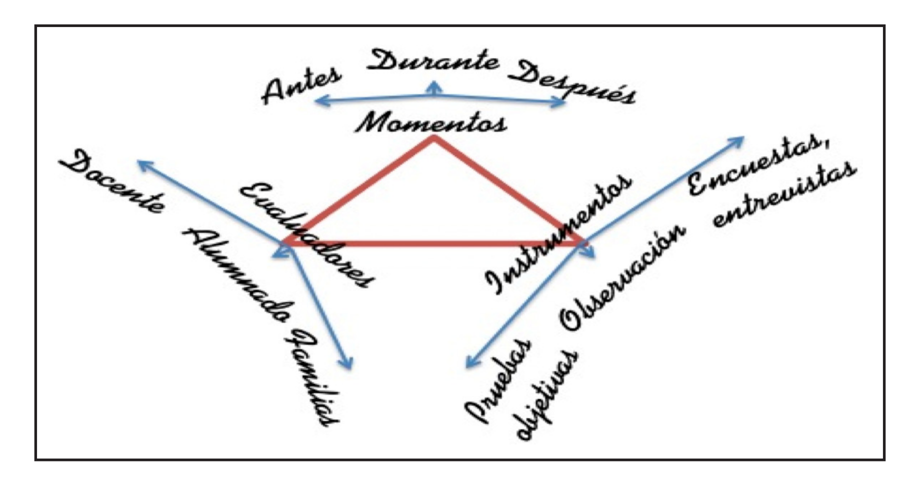


Figura 11.15.—Triangulación en evaluación.

10.1. ¿Qué evaluar?

Los elementos susceptibles de evaluación por parte del docente son alumnado y su proceso de enseñanza-aprendizaje, su propia actuación pedagógica y la programación y sus elementos.

1. Evaluación del alumnado y del proceso de enseñanza-aprendizaje

Se trata de evaluar el desarrollo de las capacidades y competencias. **De forma general,** evaluaremos el grado de madurez adquirido; la adquisición de hábitos sociales, capacidades y estrategias para el aprendizaje, el desarrollo de la comunicación e interacción con sus compañeros y con el docente y el desarrollo de las competencias básicas.

De forma más específica, debemos evaluar el cumplimiento de los objetivos. Para ello, establecemos una serie de indicadores que concretan los criterios de evaluación oficiales del RD 1513/2006 para cada área y ciclo, además de las orientaciones de la Orden del 10/8/2007. Los siguientes indicadores nos mostrarán el grado de cumplimientos de los objetivos didácticos.

Evaluación del alumnado en el área de Lengua Castellana y su Literatura
• Comprende discursos orales y escritos con diferentes intenciones comunicativas. • Produce mensajes escritos gramatical y ortográficamente correctos. • Aplica recursos lingüísticos para iniciar, mantener y finalizar conversaciones orales. • Participa en discusiones, debates y otras situaciones de uso oral de la lengua, según las reglas propias del intercambio comunicativo, y respeta las aportaciones de otras personas. • Reconoce y valora la modalidad lingüística andaluza en sus diferentes modos de expresión.

- Reconoce y rechaza el lenguaje discriminatorio y usa alternativas democráticas.
- Utiliza la lectura como fuente de placer y crecimiento lingüístico y personal.
- Reconoce obras de los géneros literarios y las principales obras y autores de cada uno.
- Es consciente de la importancia del uso de la lengua como medio de expresión.
- Se muestra crítico y reflexivo ante los mensajes de los medios de comunicación.
- Es capaz de distinguir los diferentes tipos de oraciones, textos e intenciones de los mismos.
- Ha desarrollado competencias para el uso de recursos digitales como procesadores de texto.
- Usa los tipos de textos escritos de manera adecuada según sus intenciones comunicativas.
- Interpreta adecuadamente gestos, movimientos y posturas referentes al lenguaje no verbal.

Evaluación del alumnado en el área de Matemáticas

- Realiza operaciones de suma, resta, multiplicación, división, potenciación y radicación con números naturales, números decimales y fracciones.
- Usa con soltura los porcentajes.
- Resuelve una situación problemática empleando diferentes estrategias.
- Aproxima el resultado obtenido para facilitar la obtención de la solución.
- Realiza estimaciones coherentes al usar las principales magnitudes.
- Reconoce los polígonos y poliedros básicos y su medida, perímetro y área.
- Interpreta maquetas y mapas a escala y la utiliza para determinar distancias y magnitudes.
- Utiliza correctamente las distintas unidades de medida para resolver problemas cotidianos.
- Se desenvuelve correctamente en unidades del sistema decimal y sexagesimal.
- Traza elementos geométricos sencillos usando los intrumentos adecuados.
- Utiliza los instrumentos de dibujo y de medida que sean más adecuados en cada situación.
- Cuida y trata de conservar el material personal, colectivo y del centro.
- Es capaz de sintetizar y ordenar la información en tablas y de manera gráfica.
- Interpreta y representa informaciones en diagrama de barras, circulares y tablas.

Evaluación del alumnado en el área de Cto. del Medio Natural, Social y Cultural

- Valora la importancia de admitir o rehusar determinadas costumbres y prácticas sociales con el fin de mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas.
- Ha adquirido conductas de respeto del medio ambiente, conservación de la naturaleza y recuperación del equilibrio ecológico y las ha asimilado conceptual y actitudinalmente.
- Identifica las interacciones que se producen entre el medio físico y los seres humanos y valora las repercusiones de las actividades en el medio ambiente.
- Define el concepto de ecosistema, tipos y relaciones tróficas que en él tienen lugar.
- Interpreta climogramas y define las características de climas y fenómenos meteorológicos.
- Valora las aportaciones al desarrollo tecnológico a la mejora de la calidad de vida.
- Conoce y respeta las diferencias, valores e intereses de los distintos grupos sociales.
- Utiliza las nociones espaciales para interpretar representaciones cartográficas.
- Ha asumido la necesidad de responsabilizarse y cuidar del patrimonio cultural.

- Descubre y valora las características más relevantes de las principales etapas históricas de la humanidad como elementos básicos que configuran el patrimonio cultural de los pueblos.
- Es capaz de recoger información del entorno a partir de la observación y deducción.
- Organiza la información obtenida sobre un hecho o fenómeno para formular hipótesis.
- Reconoce las diferentes partes del cuerpo humano y describe sus funciones vitales.
- Conoce los animales y las plantas del entorno y sus funciones en el ecosistema.
- Explica la composición del suelo y del agua como elementos imprescindibles para la vida.
- Localiza en un mapa físico y político de España y Andalucía los elementos del relieve, comunidades autónomas y provincias, e interpreta el clima en mapas del tiempo.
- Conoce el sistema solar, sus planetas, así como la Tierra y sus movimientos.
- Participa en trabajos colaborativos, asumiendo funciones y roles diferentes requeridos.
- Identifica y diferencia etapas históricas comparando elementos de la vida cotidiana.
- Identifica los componentes básicos de un ordenador, su funcionamiento interno y puede utilizar diferentes programas informáticos para satisfacer sus necesidades.
- Comprende el funcionamiento y el flujo de energía la transformación de ésta a lo largo del circuito en distintos tipos de energía, y es capaz de crear circuitos eléctricos simples.

Evaluación del alumnado en el área de Educación Artística

- Comprende las posibilidades del lenguaje plástico y visual, así como el corporal.
- Conoce los elementos del lenguaje plástico y los aplica en la observación y análisis de obras
- Se comunica produciendo mensajes mediante técnicas del lenguaje plástico: pinturas, creaciones en tres dimensiones, diferentes texturas y colores, etc.
- Usa conceptos del lenguaje plástico con propiedad para interpretar/exponer obras.
- Explora recursos expresivos de materiales, objetos e instrumentos diversos.
- Responde a situaciones de improvisación y comunica ideas, sentimientos y vivencias.
- Utiliza las técnicas plásticas aprendidas en actividades de manera autónoma.
- Conoce los medios de comunicación en los que opera la imagen, su funcionamiento e intenciones con el consumidor, y es capaz de crear mensajes y publicidad.
- Es creativo en la producción artística.
- Participa activamente en las actividades grupales respetando el trabajo de los demás.
- Aplica estrategias y habilidades personales para dotar de personalidad a sus obras.
- Respeta las manifestaciones artísticas del entorno andaluz y de otros pueblos y épocas.
- Ha aprendido a manipular archivos de audio, imágenes o vídeos según sus intereses.

Junto con el equipo docente **se deberá tomar la decisión de promoción a la siguiente etapa,** si se han cumplido los objetivos y adquirido la madurez necesaria, y siempre que los aprendizajes no adquiridos no impidan seguir con aprovechamiento la siguiente etapa. Asimismo, como establece el art. 12.5 del Decreto 230/2007, se cumplimentará el **informe personal de final de etapa** (anexo V de la Orden de 17 de marzo de 2011).

2. Evaluación del docente y su actuación pedagógica

No podemos entender la manera en que el alumnado aprende sin referirnos a la forma en que el maestro enseña. Por ello debemos evaluar nuestra acción docente, la cual será llevada a cabo tanto por el propio docente (autoevaluación, grabaciones, etc.) como por su alumnado,

mediante encuestas de satisfacción, debates de aula, etc. Es imprescindible que el profesor evalúe su actuación pedagógica, debiendo cumplir los siguientes objetivos (Casanova, 2003):

— Determinar la adecuación del proceso seguido para elaborar de las unidades.
— Constatar el ajuste del proceso de e-a al ritmo del alumnado.
— Si en el desarrollo de su labor ha atendido a la diversidad del alumnado y sus familias.
— Si se ha coordinado adecuadamente con el resto del equipo educativo y de ciclo.
— Efectuar los reajustes precisos en el proceso de aplicación y cumplir temporalización.
— Selección y uso de recursos y materiales curriculares.

3. Evaluación de la programación y sus elementos

La programación se entiende como un siempre susceptible de mejora. Por ello debemos plantearnos la evaluación de nuestra programación a lo largo del curso. Concretamente la presente será evaluada al término de cada UD con el propósito de reorientar las futuras unidades a trabajar. Del mismo modo, al **término de cada uno de los trimestres** se realizará una valoración de forma más global del conjunto de nuestra programación didáctica. Se evaluará la **adecuación de los elementos curriculares** al grupo de alumnos: objetivos, contenidos, metodología, y hasta la evaluación (metaevaluación). Asimismo, se evaluará la **coherencia** entre estos elementos, su adaptación al proceso de e-a y si ha sido **flexible, útil y realista.**

10.2. ¿Cuándo evaluar?

La evaluación educativa o formativa no debe limitarse a un único momento. Por ello, debemos tener presente los siguientes ***momentos de evaluación:***

— **Evaluaciones *antes* del proceso de enseñanza-aprendizaje:** al comienzo del curso y de cada UD, para conocer el punto de partida del alumno, conocimientos e ideas previas.
— **Evaluaciones *durante* el proceso de enseñanza-aprendizaje:** para poder valorar el progreso del alumnado y reorientar la temporalización, recursos, actividades...
— **Evaluaciones al *final* del proceso de enseñanza-aprendizaje:** una evaluación final para determinar si se alcanzan los objetivos y qué grado, obteniendo los resultados.

10.3. ¿Cómo evaluar?

La evaluación se extiende a lo largo de todo el proceso educativo, no implica exclusivamente al alumno, sino también a todo el sistema escolar en su conjunto. La evaluación debe ser (Santos Guerra, 1993): **sistemática, participativa, integral, individualizada, flexible, procesual y usar distintos instrumentos.** Por su parte, la Orden 10/8/2007 establece:

— **Global:** debe fijarse más en el desarrollo de capacidades generales que en los conocimientos concretos, teniendo como referente los objetivos de etapa y CCBB.
— **Continua:** permite ir adaptando el proceso de e-a.
— **Formativa y orientadora:** debe servir como recurso para aprender.

Llevaremos a cabo tres ***tipos de evaluación*** (Rosales, 2003; Santos Guerra, 1993):

— **Evaluación diagnóstica o inicial:** la realizamos al comienzo del curso y de cada UD, para conocer previamente al alumno, pudiendo acomodar los objetivos, contenidos, metodología y evaluación a sus capacidades e intereses. Nos permitirá conocer

las ideas y experiencias previas para adaptar la planificación.

— **Evaluación formativa o continua:** evaluaremos de manera continua durante todo el curso, para poder apreciar el progreso personal de cada alumno y poder tomar las medidas necesarias en el momento adecuado. No se trata sólo de evaluar constantemente a los alumnos, sino de ir acomodando la planificación en función de la evolución de éstos. Requiere usar mecanismos, recursos y estrategias variadas, en especial la observación sistemática.
— **Evaluación final o sumativa:** su objetivo fundamental es el control de los resultados. Por ello debe ser realizada de manera que permita determinar si se han conseguido los objetivos y hasta qué punto. Si la evaluación debe tener como objetivo mejorar, esta evaluación sólo permitiría hacer juicios y mejorar una vez terminado el proceso de e-a, no durante, por lo que debe ser usada siempre junto a las evaluaciones anteriores.

La evaluación debe recoger ***información cualitativa y cuantitativa,*** que permitan comprender ***tanto los procesos como los resultados.*** En la aplicación de la evaluación, se emplearán varios ***instrumentos*** de evaluación:

	Alumnado	**Docente**	**Programación**
Observación docente	x		
Revisión de cuadernos	x		
Diario docente		x	x
Actividades diarias del alumnado	x		x
Cuestionario opinión docente		x	x
Cuestionario opinión alumnado		x	x
Pruebas objetivas (examen, test)	x		
Pruebas orales (entrevistas...)	x		
Portafolios	x		
Grabaciones en el aula	x	x	
Sociométricas	x		

11. UNIDADES DIDÁCTICAS

Centro organizador 1. *Todo sobre el ser humano que somos.*
Unidad didáctica 1. *El ser humano del ayer.*
Etapa: Primaria.

Curso: 6.º.
Temporalización: 19-30 de septiembre.
Área: todas (unidad didáctica globalizada).

Introducción-justificación

El presente centro de interés cuenta con tres unidades didácticas y versarán sobre la evolución biológica y fisiológica del ser humano hasta nuestros días, cómo es nuestro cuerpo y cómo funciona y, finalmente, su evolución social. Así, comenzamos el curso con conceptos de historia y evolución, dejando para el segundo centro organizador el estudio de la vida en la sociedad actual en Europa, España y Andalucía, y el estudio geográfico de dichas regiones.

Vinculación con el currículo oficial

Objetivos de etapa, áreas y programación	Contenidos de ciclo de áreas	
	Bloques RD 1513/2006 (España)	**Bloques Orden 10/8/07 (Andalucía)**
Etapa: a, b, c, e, g, i, j. Lenguaje: 1, 2, 5, 6, 8. Matemáticas: 1, 2, 3, 5, 8. Conocimiento del Medio: 3, 4, 6, 8. Educación Artística: 1, 4, 5, 7, 8. Programación: 3, 4, 5, 6, 13, 11, 17, 20, 24, 27, 32, 33, 44, 48.	Lenguaje: leer y escribir; conocimiento de la lengua; educación literaria. Matemáticas: números y operaciones. Conocimiento del Medio: cambios en el tiempo. Educación Artística: observación plástica; expresión y creación plástica.	Lenguaje: ¿qué y cómo escribir? Matemáticas: resolución de problemas; des. senti. n.º. Conocimiento del Medio: incidencia de la acción humana en el medio.

Objetivos

Lenguaje

- Conocer las unidades básicas de la lengua: el sustantivo.
- Usar adecuadamente los tipos de oraciones.
- Distinguir los tipos de oraciones y su función.
- Iniciarse en el conocimiento literario andaluz: vida y obra de Juan Ramón Jiménez.
- Reconocer la comunicación como característico e imprescindible para el ser humano.

Matemáticas

- Interpretar los números naturales y operar con ellos para solventar problemas.
- Observar los números racionales en situaciones reales.
- Comprender la importancia de poder interpretar los números naturales.

Conocimiento del Medio

— Asimilar la evolución del ser humano y sus fases hasta el homo sapiens actual.
— Conocer las sociedades clásicas: Prehistoria, Grecia, Roma y España en Edad Antigua.
— Navegar por Internet de forma segura y saber encontrar información.
— Concienciar de la necesidad de un uso adecuado y responsable de las TIC.

Educación Artística

— Conocer varias técnicas plásticas.
— Componer obras plásticas propias aplicando las técnicas aprendidas.
— Mejorar la autoestima a través de la creación y reconocimiento de obras propias.

Competencias básicas

— Lingüística.
— Matemática.
— A. e I. personal.
— Aprender a apr.
— Cultural y art.
— Cto. y la Interacción con el M. Físico y Natural.
— Digital y tratamiento de la I.

Contenidos

Lenguaje

— Unidades básicas de la lengua. Sustantivos: clasificación, género y número. Reglas de acentuación generales. Uso de la c, cc, z y d. Tipos de diccionarios. Juan Ramón Jiménez.
— Utilización del nuevo vocabulario en las actividades de expresión escrita.
— Actitud de cooperación y respeto en situaciones de aprendizaje compartido.

Matemáticas

— Números naturales y operaciones. Jerarquía de las operaciones y el paréntesis.
— Resolución de problemas reales operando con números naturales.
— Comparación/ordenación de números naturales y representación en la recta graduada.
— Apreciar la importancia de las matemáticas para problemas reales..

Conocimiento del Medio

— Evolución de la especie del ser humano.
— Fuentes materiales y escritas para la reconstrucción del pasado.
— Prehistoria, Antigua Grecia, Roma y España en la Edad Antigua.
— Búsqueda guiada en Internet. Importancia de controlar el tiempo de ocio con las TIC.

Educación Artística

— Técnicas: reproducción en cuadrícula, grabado.
— Uso de materiales y técnicas diversas: sal teñida con tiza, decoración en botes de vidrio, pasta de papel, pasta de madera, celulosa, etc.
— Fomento de la creatividad en la producción artística.
— Potenciación de la autoestima y valoración de su repercusión en el bienestar personal.

Relación con...

— **Otras unidades didácticas:** 2, 3, 15.
— **Educación en valores:** uso responsable del tiempo libre/ocio, educación para la paz, educación moral y cívica.

Metodología

Enfoque globalizado partiendo del centro organizador. Metodología constructivista, basada en un método TIC y finalizando la UD con proyecto en WebQuest (ver metodología de programación).

Atención a la diversidad

— **Chicos con dificultades de aprendizaje de carácter leve:** intervención periódica de especialista de apoyo en el aula para prevenir DA.
— **Chica con espina bífida:** adaptación curricular no significativa de acceso al currículum (pizarras más bajas, mesa adaptada a silla de ruedas), y contará con la ayuda del especialista de apoyo cuando éste va al aula si fuera necesario. Tendrá un horario diario con este especialista.

Actividades

— **Iniciación:** debate inicial para ver ideas previas, con proyección de imágenes en PDI, vídeos, etc.
— **Desarrollo:** preguntas y respuestas sobre la UD, recurriendo a libro de texto, apuntes, webs, etc.
Visionado de vídeos: vídeos en PDI sobre Grecia y Roma, identificar monumentos, etc.
Pasapalabra: el alumnado prepara preguntas y se clasifican por letras para hacer concursos.
Proyecto Alquimia: del MEC sobre Historia.
Glogster: póster digital en Glogster.com, de forma libre y creativa, con fotos, vídeos, audio, etc.
— **Refuerzo:** Jclic de Inma Sánchez (Colegio Santa María) y Alquimia reduciendo dificultad.
— **Ampliación:** trabajo de campo con encuestas, informe por escrito y gráfico estadístico.
— **Evaluación:** las actividades anteriores se evaluarán conjuntamente a la actividad estrella.
— **Actividad estrella:** trabajo de investigación sobre alguna edificación antigua griega o romana.

Recursos didácticos

— **Material ordinario:** cuadernos, lápices y colores, folios, libro de texto, *whiteboard*...
— **Material TIC:** ultraportátiles personales, PDI, conexión a Internet, WebQuest.
— **Específico:** fotos y vídeos de Grecia y Roma, actividades Jclic.

Evaluación

Diagnóstica. Lluvia de ideas, actividades matemáticas, sobre textos.	**Continua.** Observación, revisión de cuadernos, debates.	**Final.** Cuadernos, prueba oral/escrita, Glogster, actividad estrella.

Alumno	Analiza morfológicamente sustantivos. Distingue los distintos tipos de oraciones según su intención. Busca con fluidez en el diccionario cuando el texto lo requiere. Usa el nuevo vocabulario en sus escritos.	Lenguaje
	Lee y escribe correctamente números de varias cifras. Resuelve operaciones y cálculos con números naturales.	Matemáticas
	Conoce y diferencia las civilizaciones de Grecia y Roma. Explica las diferencias entre la vida en la Prehistoria y actualidad. Sitúa en un eje cronológico acontecimientos históricos.	Conocimiento del Medio
	Valora la propia creación y la de los demás. Experimenta activamente con las diferentes técnicas de cuadrícula y grabado.	Educación Artística
Docente	Encuesta alumnado y autoevaluación docente; diario con anotaciones.	
Unidad didáctica	Misma encuesta alumnado y autoevaluación docente (anexo VI). Diario.	

Centro organizador 1. *Todo sobre el ser humano que somos.* **Unidad didáctica 2.** *Nuestro cuerpo y su cuidado.*	**Etapa:** Primaria. **Curso:** 6.º. **Temporalización:** 3-14 de octubre. **Área:** todas (unidad didáctica globalizada).

Introducción-justificación

Una vez que conocemos cómo hemos evolucionado biológicamente hasta el ser humano que somos, podemos pasar a estudiar nuestro cuerpo y cómo cuidarlo, además de repasar y adquirir conocimientos sobre la lengua castellana y números naturales.

Vinculación con el currículum oficial

Objetivos de etapa, áreas y programación	Contenidos de ciclo de áreas	
	Bloques RD 1513/2006 (España)	Bloques Orden 10/8/07 (Andalucía)
Etapa: a, b, c, e, g, i, j. Lenguaje: 1, 2, 3, 7, 8. Matemáticas: 1, 2, 3, 4. Conocimiento del Medio: 3, 6, 8, 9, 10. Educación Artística: 1, 2, 3. Programación: 3, 4, 6, 7, 8, 17, 24, 25, 26, 31, 40, 41, 42, 45, 48.	Lenguaje: leer y escribir; conocimiento de la lengua; educación literaria. Matemáticas: números y operaciones. Conocimiento del Medio: la salud y el desarrollo personal. Educación Artística: observación plástica; expresión y creación plástica.	Lenguaje: ¿qué y cómo escribir?, ¿qué y cómo leer? Matemáticas: resolución de problemas. Conocimiento del Medio: salud y bienestar.

Objetivos

Literatura

— Mejorar la ortografía y puntuación en el lenguaje escrito.
— Conocer las unidades básicas de la lengua: el determinante.
— Construir textos escritos: diálogo, descripción, *e-mails,* reclamación.
— Comprender crítica y reflexivamente mensajes de medios digitales y TIC.
— Descubrir la lectura como fuente de placer, tanto en papel como en el PC.
— Iniciarse en el conocimiento literario andaluz: vida y obra de Federico G. Lorca.

Matemáticas

— Conocer los números positivos y negativos y aplicación en el mundo real.
— Resolver problemas reales aplicando los números positivos y negativos.
— Comprender la importancia de las matemáticas en la cotidianidad.

Conocimiento del Medio

— Observar y memorizar el interior del cuerpo humano y su funcionamiento.
— Demostrar sus conocimientos de la anatomía humana con dibujos y esquemas.
— Participar colaborativamente en el trabajo grupal con respeto y tolerancia.

Educación Artística

— Descubrir nuevas técnicas plásticas.
— Ayudar a los compañeros en las tareas y cooperando en las mismas.

Competencias básicas

— Com. lingüística.
— Matemática.
— Autonomía e iniciativa personal.
— Cul. y artística.
— Cto. y la Interac. con el M. Físico y Natural.
— Digital y tratamiento de la información.

Contenidos

Literatura

— Determinantes. Tipos y funciones.
— Tipos y elementos de la comunicación.
— Uso de la b y v. Acentuación de diptongos, triptongos e hiatos.
— Identificación de las partes y clases de una oración.
— Preocupación por escribir con precisión, claridad, corrección, orden y limpieza.
— Reconocimiento de la comunicación como un acto de relación con los demás.

Matemáticas

— Números reales (positivos y negativos).
— Operaciones con números reales.
— Representación algebraica y gráfica de numeros positivos y negativos.
— Valoración de los números reales para la resolución de situaciones reales.

Conocimiento del Medio

— Cuerpo humano y funciones vitales: sistema nervioso y órganos de los sentidos.
— Hábitos de higiene y seguridad. Análisis de repercusiones de determinadas prácticas
— El hombre y la mujer como seres vivos: crecimiento y maduración biológica.
— Conocimiento de primeros auxilios y práctica en el aula.
— Participación en actividades de grupo de forma constructiva y con respeto.

Educación Artística

— Técnicas: estampación, de volumen. Realización de sellos, estampaciones.

— Identificación de los tamaños y posiciones de los objetos: la sombra y la luz.
— Participación activa en las actividades colectivas cumpliendo con la labor propia.

Relación con...

— **Otras unidades didácticas:** 1, 3 y 5.
— **Educación en valores:** uso responsable del tiempo libre/ocio; E. consumo; E. Paz.

Metodología

Enfoque globalizado partiendo del centro organizador. Metodología constructivista, basada en un método TIC y finalizando la UD con proyecto en WebQuest (ver metodología de programación).

Atención a la diversidad

— **Chicos con dificultades de aprendizaje de carácter leve:** intervención periódica de especialista de apoyo en el aula para prevenir DA.
— **Chica con espina bífida:** adaptación curricular no significativa de acceso al currículum (pizarras más bajas, mesa adaptada a silla de ruedas), y contará con la ayuda del especialista de apoyo cuando éste va al aula si fuera necesario. Tendrá un horario diario con este especialista.

Actividades

— **Iniciación:** debate inicial para ver ideas previas, con proyección de imágenes en PDI, vídeos, etc.
— **Desarrollo:** preguntas y respuestas sobre la UD, recurriendo a libro de texto, apuntes, webs, etc.
Proyecto El Cuerpo Humano: programa para ver el cuerpo en 3D: ver, identificar, explicar, etc.
Vídeos sobre el cuerpo humano: en YouTube buscar vídeos sobre el cuerpo, funcionamiento, etc.
Pasapalabra: el alumnado prepara preguntas y se clasifican por letras para hacer concursos.
Peliculas y comunicación: análisis de diálogos de películas identificando elementos de comunicación.
Glogster: póster digital en Glogster.com, de forma libre y creativa, con fotos, vídeos, audio, etc.
— **Refuerzo:** Jclic de Inma Sánchez (Colegio Santa María) y Alquimia reduciendo dificultad.
— **Ampliación:** trabajo de campo con encuestas, informe por escrito y gráfico estadístico.
— **Evaluación:** las actividades anteriores se evaluarán conjuntamente junto a la actividad estrella.
— **Actividad estrella:** proyecto de investigación sobre seguridad y visita de cuerpos de seguridad/salud; cada grupo investiga sobre un sentido o función vital, hábitos de salud y peligro, etc.

Recursos didácticos

— **Material ordinario:** cuadernos, lápices y colores, folios, libro de texto, whiteboard...
— **Material TIC:** ultraportátiles personales, PDI, conexión a Internet, WebQuest.
— **Específico:** apoyo de policía o sanidad.

Evaluación

Diagnóstica. Lluvia de ideas, acts. matemáticas, sobre textos.	**Continua.** Observación, revisión de cuadernos, debates.	**Final.** Cuadernos, prueba oral/escrita, Glogster, actividad estrella.

Alumno	Analiza morfológicamente los determinantes. Diferencia los elementos de la comunicación; diferencia tipos de oraciones Acentúa correctamente diptongos, triptongos e hiatos.	Lenguaje
	Resuelve operaciones y cálculos con números reales. Ordena los números según un criterio preestablecido.	Matemáticas
	Dibuja las partes del cuerpo que intervienen en cada sentido. Clasifica conductas como saludables o peligrosas para la salud. Explica el proceso de maduración masculino/femenino.	Conocimiento del Medio
	Elabora estampaciones propias en base a su propia habilidad. Crea sus propios sellos de patata para sus obras. Se esfuerza para elaborar su obra plástica lo mejor posible.	Educación Artística
Docente	Encuesta alumnado y autoevaluación docente; diario con anotaciones.	
Unidad didáctica	Misma encuesta alumnado y autoevaluación docente (anexo VI). Diario.	

Centro organizador 1. *Todo sobre el ser humano que somos.* **Unidad didáctica 3.** *Físicamente iguales, socialmente distintos.*	**Etapa:** Primaria. **Curso:** 6.º. **Temporalización:** 17-28 de octubre. **Área:** todas (unidad didáctica globalizada).

Introducción-justificación

No sólo hemos evolucionado físicamente, sino socialmente. Vamos a aprender cómo ha vivido el hombre y la mujer a lo largo de la evolución de la sociedad, describiendo su rol en cada etapa histórica, trabajando la descripción, obras culturales históricas, etc.

Vinculación con el currículum oficial

Objetivos de etapa, áreas y programación	Contenidos de ciclo de áreas	
	Bloques RD 1513/2006 (España)	**Bloques Orden 10/8/07 (Andalucía)**
Etapa: a, b, c, e, g, j. Lenguaje: 1, 2, 5, 6, 8. Matemáticas: 1, 2, 3, 5, 8. Conocimiento del Medio: 3, 4, 6, 8. Educación Artística: 1, 4, 5, 7, 8. Programación: 3, 5, 6, 13, 14, 17, 20, 24, 27, 32, 33, 41, 44, 48.	Lenguaje: leer y escribir, conocimiento de la lengua; educación literaria. Matemáticas: números y operaciones. Conocimiento del Medio: cambios en el tiempo. Educación Artística: observación plástica, expresión y creación plástica.	Lenguaje: ¿qué y cómo escribir?, ¿qué y cómo hablar?, ¿qué y cómo escuchar? Matemáticas: resolución de problemas, des. sentido n.º, uso TIC. Conocimiento del Medio: construcción histórica, s. y c. de Andalucía; incidencia de act. SH.

Objetivos

Literatura

— Adquirir normas para la expresión oral: turnos, tono, exponer ideas, etc.
— Conocer las unidades básicas de la lengua: el adjetivo.
— Argumentar ideas y comprender importancia de expresarse con claridad.
— Elaborar textos descriptivos, periodísticos, narrativos y de opinión.
— Apreciar la necesidad de usar un lenguaje no discriminatorio.
— Iniciarse en el conocimiento literario andaluz: vida y obra de Gustavo A. Bécquer.

Matemáticas

— Repasar y profundizar el concepto de fracción y decimales.
— Adquirir el concepto de porcentaje y su relación con las fracciones.
— Manejar con soltura porcentajes y fracciones.
— Importancia de saber operar con porcentajes y decimales en el comercio diario.

Conocimiento del Medio

— Familiarizarse con la historia de España y Andalucía.
— Conocer la Edad Media y Edad Moderna en Europa y España.
— Elaborar ejes cronológicos y gráficos con datos, situar hechos, épocas, etc.
— Interesarse por la historia, el origen y evolución del ser humano actual.

Educación Artística

— Motivar para descubrir nuevas formas de expresión y entretenimiento.
— Usar la papiroflexia para representar épocas, sociedades, instrumentos antiguos.
— Sentir curiosidad por la forma de expresión cultural de las antiguas épocas.

Competencias básicas

— Com. lingüística.
— Matemática.
— A. e iniciativa personal.
— Cultural y artística.
— Conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural.

Contenidos

Literatura

— El adjetivo: tipos y grados del adjetivo. Normas de uso de la *h.* Diálogo y descripción.
— Composición de diálogo y descripciones. Carta de presentación.
— Comprensión de textos orales y escritos de distintas fuentes: radio, televisión o Internet.
— Actitud crítica ante mensajes discriminatorios (machistas, xenófobos, etc.).

Matemáticas

— Fracciones y porcentajes. Lectura, escritura, operaciones básicas y representación.
— Relación entre porcentajes y fracciones. Cálculo de tantos por ciento en problemas reales.
— Interés por la búsqueda de fracciones y las relaciones que hay entre ellas.

Conocimiento del medio

— Cuerpo humano y funciones vitales: aparato locomotor, reproductor.
— Edad Media y Edad Moderna en Europa y España. Ejes cronológicos
— Valoración del papel del hombre y la mujer en la evolución de la humanidad.
— Fuentes orales y audiovisuales para la reconstrucción de la historia.
— Preocupación por realizar actividades con claridad, orden y limpieza.

Educación artística

— Grafito: nomenclatura y experimentación con la dureza, forma y posición de la mina.
— Materiales: ceras aterciopeladas, blandas, témperas, acuarelas, maquillaje, etc.
— Obras de civilizaciones antiguas. Realización de retratos con lápices de grafito y colores.

Relación con...

— **Otras unidades didácticas:** 1, 2, 15.
— **Educación en valores:** uso responsable del tiempo libre/ocio; educación para la paz; educación moral y cívica.

Metodología

Enfoque globalizado partiendo del centro organizador. Metodología constructivista, basada en un método TIC y finalizando la UD con proyecto en WebQuest (ver metodología de programación).

Atención a la diversidad

— **Chicos con dificultades de aprendizaje de carácter leve:** intervención periódica de especialista de apoyo.
— **Chica con espina bífida:** adaptación curricular no significativa de acceso al currículum (pizarras más bajas, mesa adaptada a silla de ruedas), y contará con la ayuda del especialista de apoyo cuando éste va al aula si fuera necesario. Tendrá horario con especialista.

Actividades

— **Iniciación**: debate inicial para ver ideas previas, con proyección de imágenes en PDI, vídeos, etc.
— **Desarrollo**: preguntas y respuestas sobre la UD, recurriendo a libro de texto, apuntes, webs, etc.
Proyecto El Cuerpo Humano: programa para ver el cuerpo en 3D: ver, identificar, explicar, etc.
Vídeos sobre el cuerpo humano: en YouTube buscar vídeos sobre el cuerpo, funcionamiento, etc.
Vídeos sobre épocas antiguas: vídeos de batallas, documentales cortos y a trozos, etc.
Pasapalabra: el alumnado prepara preguntas y se clasifican por letras para hacer concursos.
Proyecto Alquimia: del MEC sobre Historia.
Glogster: póster digital en Glogster.com, de forma libre y creativa, con fotos, vídeos, audio, etc.
— **Refuerzo**: Jclic de Inma Sánchez (Colegio Santa María) y Alquimia reduciendo dificultad.
— **Ampliación**: trabajo de campo con encuestas, informe por escrito y gráfico estadístico.
— **Evaluación**: las actividades anteriores se evaluarán conjuntamente junto a la actividad estrella.
— **Actividad estrella:** elaboración entre todo el aula de un eje cronológico gigante.

Recursos didácticos

— **Material ordinario:** cuadernos, lápices y colores, folios, libro de texto, whiteboard...
— **Material TIC:** ultraportátiles personales, PDI, conexión a Internet, WebQuest.
— **Específicos:** papel continuo, ceras, vídeos y fotos de civilizaciones antiguas, proyecto Alquimia.

Evaluación

Diagnóstica. Lluvia de ideas, actividades matemáticas, sobre textos.	**Continua.** Observación, revisión de cuadernos, debates.	**Final.** Cuadernos, prueba oral/escrita, Glogster, actividad estrella.

Alumno	Describe fenómenos y personas de su entorno. Asocia adjetivos con grados de superioridad, igualdad, inferioridad y superlativo. Acentúa correctamente las palabras.	Lenguaje
	Asimila la fracción como parte de la unidad, compara y ordena. Resuelve problemas en los que sea necesario aplicar fracciones. Aplica porcentajes y los relaciona con las fracciones.	Matemáticas
	Enumera y localiza las partes del aparato locomotor. Explica el funcionamiento del aparato reproductor. Diferencia aspectos de la vida cotidiana en las diferentes edades. Cita hombres y mujeres importantes y sus logros para la humanidad.	Conocimiento del Medio
	Reconoce obras artísticas de las culturas presentes en el aula. Identifica estilos artísticos con el período histórico y cultural.	Educación Artística
Docente	Encuesta alumnado y autoevaluación docente; diario con anotaciones.	
Unidad didáctica	Misma encuesta alumnado y autoevaluación docente (anexo VI). Diario.	

Centro organizador 2. *Vida en Europa, España y Andalucía.* **Unidad didáctica 4.** *Hoy en el cole, mañana... ¿quién sabe?*	**Etapa:** Primaria. **Curso:** 6.º. **Temporalización:** 2-18 de noviembre. **Área:** todas (unidad didáctica globalizada).

Introducción-justificación

En las cuatro próximas unidades didácticas trabajaremos la organización física, política y social de Europa (brevemente), España y Andalucía. El alumno debe asumir que es ciudadano de todos los sitios, y le afecta la organización existente. Estas cuatro unidades didácticas se sitúan en este espacio de tiempo una vez que el alumno ha aprendido sobre el ser humano como ser biológico (centro organizador 1).

Vinculación con el currículum oficial

Objetivos de etapa, áreas y programación	Contenidos de ciclo de áreas	
	Bloques RD 1513/2006 (España)	Bloques Orden 10/8/07 (Andalucía)
Etapa: a, d, e, g, h, j, n. Lenguaje: 1, 2, 3, 8 Matemáticas: 1, 2, 3. Conocimiento del Medio: 1, 4, 5, 8. Educación Artística: 1, 2, 9. Programación: 3, 4, 5, 12, 13, 17, 19, 20, 24, 29, 44.	Lenguaje: escuchar, hablar y conversar, conocimiento de la lengua; educación literaria. Matemáticas: números y operaciones. Conocimiento del Medio: personas, culturas y organización social; cambios en el tiempo. Educación Artística: observación plástica, expresión y creación plástica.	Lenguaje: ¿qué y cómo escribir?, ¿qué y cómo hablar? Matemáticas: resolución de problemas; des. sentido n.º. Conocimiento del Medio: construcción histórica, s. y c. de Andalucía; igualdad, convivencia e interculturalidad.

Objetivos

Literatura

— Aprender a descomponer el texto en sus partes.
— Conocer de forma clara los pronombres.
— Desarrollar competencia en el lenguaje oral.
— Perfeccionar el uso de la lengua escrita.
— Aprender técnicas de memorización.
— Iniciarse en el conocimiento literario andaluz: vida y obra de Josefina de la Torre.

Matemáticas

— Distinguir entre el máximo común divisor y mínimo común múltiplo, y utilidad.
— Calcular el MCD y mcm.
— Asimilar la importancia de los conceptos y procedimientos en la vida cotidiana.

Conocimiento del Medio

— Conocer la forma de organización social y política del Estado.
— Diferenciar los sectores de producción: primario, secundario y terciario.
— Estudiar la historia contemporánea de Europa, España y Andalucía.
— Comprender la importancia de la formación para el empleo.

Educación Artística

— Clasificar los colores primarios y secundarios.
— Experimentar con distintos tonos de contraste y el dibujo mono y dicromático.
— Apreciar la capacidad de la imagen para expresar ideas y sentimientos.

Competencias básicas

— Lingüística.
— Matemática.
— Social y ciudadana.
— C. y la interac. con el mundo físico.

Contenidos

Literatura

— Pronombres. Palabras primitivas y derivadas.
— Participación respetando normas de interacción oral (turnos, tono, postura, etc.).
— Desarrollo de la memorización y técnicas mnemotécnicas.
— Presentación oral de un problema. Argumentación de ideas. Presentación de un acto.
— Interés por expresarse oralmente con adecuada pronunciación y entonación.

Matemáticas

— Múltiplos y divisores y reglas de detección.
— Números primos. Cálculo de MCD y mcm.
— Respeto hacia distintos niveles de competencia en cálculo y razonamiento matemáticas.

Conocimiento del Medio

— Edad contemporánea de Europa y España.
— Asociación del sector primario, secundario y terciario a los tipos de trabajo.
— La comunidad escolar. Sistemas de gobierno (aproximación).
— Lectura/interpretación de organigramas de la escuela y la organización política española.
— Valoración de todo tipo de trabajo independientemente del sector al que pertenezca.

Educación Artística

— Colores primarios, secundarios y complementarios. Contraste. Monocromía y bicromía.
— Mezcla de colores primarios y obtención de complementarios.
— Elaboración de imágenes como instrumento de expresión y comunicación.

Relación con...

— **Otras unidades didácticas:** 5, 6, 7 y 15.
— **Educación en valores:** educación en diversidad; cultura, educación vial, educación en igualdad de oportunidades.

Metodología

Enfoque globalizado partiendo del centro organizador. Metodología constructivista, basada en un método TIC y finalizando la UD con proyecto en WebQuest (ver metodología de programación).

Atención a la diversidad

— **Chicos con dificultades de aprendizaje de carácter leve:** intervención periódica de especialista de apoyo en el aula.
— **Chica con espina bífida:** adaptación curricular no significativa de acceso al currículum (pizarras más bajas, mesa adaptada a silla de ruedas), y contará con la ayuda del especialista de apoyo cuando éste va al aula si fuera necesario.

Actividades

— **Iniciación:** debate inicial para ver ideas previas, con proyección de imágenes en PDI, vídeos, etc.
— **Desarrollo:** preguntas y respuestas sobre la UD, recurriendo a libro de texto, apuntes, webs, etc.
Pasapalabra: el alumnado preparar preguntas y se clasifican por letras para hacer concursos.
El morse: jugaremos a memorizar el código morse con las reglas mnemotécnicas populares.
Mural: en el que se haga en gráfico los sectores de producción con imágenes de profesiones.
El Senado: proceso de creación de leyes: proyecto Le, Congreso, votación, aprobación, sanción, etcétera.
Los colores con la luz: proyección de luz, descomposición, el blanco (suma) y negro (ausencia).
Glogster: póster digital en Glogster.com, de forma libre y creativa, con fotos, vídeos, audio, etc.
— **Refuerzo:** Jclic de creada por mí sobre sectores de producción; de Hugo Pérez (colores).
— **Ampliación:** trabajo de campo con encuestas, informe por escrito y gráfico estadístico.
— **Evaluación:** las actividades anteriores se evaluarán conjuntamente junto a la actividad estrella.
— **Actividad estrella:** mapa conceptual relacionando las profesiones de la localidad.

Recursos didácticos

— **Material ordinario:** cuadernos, lápices y colores, folios, libro de texto, whiteboard…
— **Material TIC:** ultraportátiles personales, PDI, conexión a Internet, WebQuest.
— **Específico:** focos de colores, código morse, telégrafo.

Evaluación

Diagnóstica. Lluvia de ideas, actividades matemáticas, sobre textos.	**Continua.** Observación, revisión de cuadernos, debates.	**Final.** Cuadernos, prueba oral/escrita, Glogster, actividad estrella.

Alumno	Reconoce y analiza morfológicamente pronombres. Respeta las normas de intercambio oral en los debates de clase. Expone oralmente manera coherente y ordenada.	Lenguaje
	Aplica las estrategias adecuadas para calcular el MCD y mcm. Reconoce los números primos; sabe cómo detectar divisores/múltiplos.	Matemáticas
	Describe cómo eran aspectos cotidianos de la vida de las personas en la Edad Moderna de España y Europa comparándolas con la actualidad. Explica la forma de organización del centro y su importancia. Pone ejemplos de profesiones de cada sector de producción.	Conocimiento del Medio
	Clasifica los colores primarios y secundarios en un gráfico circular. Experimenta con la mezcla de colores, contrastes. Realiza composiciones en blanco y negro y bicromía.	Educación Artística
Docente	Encuesta alumnado y autoevaluación docente; diario con anotaciones.	
Unidad didáctica	Misma encuesta alumnado y autoevaluación docente (anexo VI). Diario.	

Centro organizador 2. *Vida en Europa, España y Andalucía.*
Unidad didáctica 5. *Mejor que «soy», es decir «estoy».*
Etapa: Primaria.
Curso: 6.º.
Temporalización: 21 de noviembre-3 de diciembre.
Área: todas (unidad didáctica globalizada).

Introducción-justificación

El alumnado aprenderá cómo ser organiza su país y comunidad a nivel físico y político. Además, comprenderá cómo funciona el sistema de gobierno democrático. Tendrá oportunidad de demostrar lo aprendido en forma escrita y realizando obras plásticas.

Vinculación con el currículum oficial

Objetivos de etapa, áreas y programación	Contenidos de ciclo de áreas	
	Bloques RD 1513/2006 (España)	Bloques Orden 10/8/07 (Andalucía)
Etapa: a, b, e, g, h, i, j. Lenguaje: 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9 Matemáticas: 1, 2, 3, 4, 5 Conocimiento del Medio: 1, 3, 4, 8, 10. Educación Artística: 1, 2, 3, 4, 6. Programación: 3, 4, 7, 8, 9, 10, 14, 17, 19, 20, 28, 27, 42, 43, 44, 46, 48.	Lenguaje: leer y escribir; conocimiento de la lengua; educación literaria. Matemáticas: números y operaciones. Conocimiento del Medio: personas, culturas y organización social. Educación Artística: observación plástica; expresión y creación plástica.	Lenguaje: ¿qué y cómo escribir?, ¿qué y cómo leer? Matemáticas: resolución de problemas; des. sentido n.º. Conocimiento del Medio: construcción histórica, social y cultural de Andalucía; paisajes andaluces; patrimonio de Andalucía.

Objetivos

Literatura

— Conocer las lenguas de España.
— Repasar el texto narrativo, sus posibilidades y aplicaciones.
— Desarrollar soltura en la expresión y comprensión escrita.
— Producir textos narrativos en los que desarrolle sus ideas u opiniones.
— Descubrir la escritura como fuente de placer.
— Iniciarse en el conocimiento literario andaluz: vida y obra de María Sanz.

Matemáticas

— Comprender el significado y utilidad de las potencias.
— Perfeccionar la multiplicación y división.
— Utilizar las potencias como método de trabajo abreviado.

Conocimiento del Medio

— Conocer el mapa físico y político de España y Andalucía.
— Identificar en un mapa español unidades de relieve, comunidades y provincias.
— Conocer de forma introductoria los países que forman Europa.
— Asimilar la ciudadanía andaluza, española y europea.

Educación Artística

— Conocer nuevas técnicas plásticas: pastel y gouache.
— Aplicar las técnicas de pastel y goauche según sus intereses.
— Descubrir el gusto por alguna técnica plástica concreta.

Competencias básicas

— Lingüística.
— Matemática.
— Cultural y artística.
— Social y ciudadana.
— Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural.
— Aprender a aprender.

Contenidos

Literatura

— Géneros literarios: narrativa. Los tabúes y eufemismos. Texto de opinión.
— Uso de la ll e *y*. El verbo, tiempos, modos. Los epítetos.
— Composición de textos narrativos (cuento, cómic, etc.).
— Valoración de la riqueza y diversidad plurilingüística y cultural de España.
— Valoración de la lengua escrita como medio de comunicación y expresión.

Matemáticas

— Potencia como producto de factores iguales.
— Multiplicación/división de números por 10, 100..., y por números acabados en 0.
— Interés e iniciativa para plantear y resolver problemas de la vida usando las matemáticas.

Conocimiento del Medio

— Andalucía, España y Europa. Mapa físico y político. Unidades de relieve.
— Lectura, interpretación y confección de mapas.
— Elaboración de un trabajo monográfico sobre un país de Europa.
— Apreciación de los componentes de su entorno (población, relieve, etc.).
— Respeto y transmisión de los elementos culturales de la comunidad.

Educación Artística

— Elementos básicos del lenguaje plástico y visual: línea, color, textura y forma.
— Técnicas: pastel y gouache. Disfrute en la práctica artística como ocio.

Relación con...

— **Otras unidades didácticas:** 4, 6, 7 y 15.
— **Educación en valores:** educación en la diversidad; cultura andaluza; educación para la paz; educación TIC; interculturalidad.

Metodología

Enfoque globalizado partiendo del centro organizador. Metodología constructivista, basada en un método TIC y finalizando la UD con un proyecto o problema a resolver usando una WebQuest (miniquest) en Internet (ver apartado metodología de programación).

Atención a la diversidad

— **Chicos con dificultades de aprendizaje de carácter leve:** intervención periódica de especialista de apoyo en el aula para prevenir DA.
— **Chica con espina bífida:** adaptación curricular no significativa de acceso al currículum (pizarras más bajas, mesa adaptada a silla de ruedas), y contará con la ayuda del especialista de apoyo cuando éste va al aula si fuera necesario. Tendrá un horario diario con este especialista.

Actividades

— **Iniciación:** debate inicial para ver ideas previas, con proyección de imágenes en PDI, vídeos, etc.
— **Desarrollo:** preguntas y respuestas sobre la unidad didáctica, recurriendo a libro de texto, apuntes, webs, etc.
Pasapalabra: el alumnado prepara preguntas y se clasifican por letras para hacer concursos.
Concurso de creación de cuento/cómic: crear un cuento o cómic a nivel de ciclo.
Países de Europa: por grupos deberán investigar sobre un país europeo: cultura, sociedad, plato típico..., siguiendo unas pautas del docente.
Glogster: póster digital en Glogster.com, de forma libre y creativa, con fotos, vídeos, audio, etc.
— **Refuerzo:** Jclic de J. A. Sánchez (Literatura española); M. Elena Abalo (potencias).
— **Ampliación:** trabajo de campo con encuestas, informe por escrito y gráfico estadístico.
— **Evaluación:** las actividades anteriores se evaluarán conjuntamente junto a la actividad estrella.
— **Actividad estrella:** crear un mapa de forma individual de España y sus lenguas.

Recursos didácticos

— **Material ordinario:** cuadernos, lápices y colores, folios, libro de texto, whiteboard…
— **Material TIC:** ultraportátiles personales, PDI, conexión a Internet, WebQuest.
— **Específicos:** cartulinas de colores, cómics, mapas europeos y españoles.

Evaluación

Diagnóstica. Lluvia de ideas, actividades matemáticas, sobre textos.	**Continua.** Observación, revisión de cuadernos, debates.	**Final.** Cuadernos, prueba oral/escrita, Glogster, actividad estrella.

Alumno	Opina razonando sus argumentos sobre novelas leídas. Analiza morfológicamente verbos de oraciones. Es capaz de inventar un cuento corto en base a un tema principal dado.	Lenguaje
	Aplica las propiedades básicas de las potencias en los ejercicios. Resuelve problemas matemáticos mentalmente con números 10, 100...	Matemáticas
	Dibuja los mapas físico/políticos de Europa, España y Andalucía. Realiza rutas de viaje usando aplicaciones informáticas. Expone con interés y correctamente el monográfico sobre el país respetando las indicaciones del docente.	Conocimiento del Medio
	Usa la línea, puntos, colores y texturas para dar significado a su obra. Aplica correctamente la técnica de dibujo gouache/pastel.	Educación Artística
Docente	Encuesta alumnado y autoevaluación docente; diario con anotaciones.	
Unidad didáctica	Misma encuesta alumnado y autoevaluación docente (anexo VI). Diario.	

Centro organizador 2. *Vida en Europa, España y Andalucía.*
Unidad didáctica 6. *Andalucía significa convivencia multicultural.*

Etapa: Primaria.
Curso: 6.º.
Temporalización: 9-23 de diciembre.
Área: todas (unidad didáctica globalizada).

Introducción-justificación

Vamos a conocer Andalucía. Veremos su cultura característica, localización, su relieve..., gracias a la educación artística apreciaremos el arte andaluz integrando contenidos matemáticos y lingüísticos. Podremos conocer las otras culturas que conviven en el aula.

Vinculación con el currículum oficial

Objetivos de etapa, áreas y programación	Contenidos de ciclo de áreas	
	Bloques RD 1513/2006 (España)	Bloques Orden 10/8/07 (Andalucía)
Etapa: b, d, e, g, h, i, j. Lenguaje: 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Matemáticas: 2, 3, 5. Conocimiento del Medio: 1, 4, 8, 10. Educación Artística: 3, 5, 6. Programación: 6, 7, 8, 10, 14, 27, 42, 43, 46.	Lenguaje: leer y escribir, educación literaria. Matemáticas: números y operaciones. Conocimiento del Medio: personas, culturas y organización social. Educación Artística: observación plástica; expresión y creación plástica.	Lenguaje: ¿qué y cómo escribir? Matemáticas: resolución de problemas; des. sentido n.º; dimensión histórica... Conocimiento del Medio: construcción histórica, social y cultural de Andalucía; paisajes andaluces; patrimonio de Andalucía; educación, convivencia e interculturalidad.

Objetivos

Literatura

- Estudiar el género de la lírica y la poesía de Andalucía y desarrollar el gusto por la misma.
- Descubrir los verbos auxiliares.
- Iniciarse en el conocimiento literario andaluz: vida y obra de Concha Méndez.
- Elaborar una carta o *e-mail* informal o formal, así como una reclamación.
- Admirar la belleza expresiva de la poesía tradicional.

Matemáticas

- Aprender el concepto de raíz cuadrada. Resolver raíces cuadradas exactas mentalmente.
- Conocer otros sistemas de numeración antiguos.
- Descubrir el uso de los sistemas de numeración antiguos.

Conocimiento del Medio

- Analizar el sociedad, economía y población de Andalucía.

— Elaborar un trabajo sobre Andalucía con varias fuentes (biblioteca e Internet).
— Preocuparse por transmitir la peculiaridad de Andalucía.
— Rechazar discriminaciones por el origen de las personas, el estereotipo andaluz.

Educación Artística

— Identificar la cultura y arte andaluz: obras plásticas, musicales, pinturas.
— Reproducir pinturas famosas.
— Considerar el arte andaluz como un componente de la herencia cultural.

Competencias básicas

— Lingüística.
— Matemática.
— Cultural y artística.
— Aprender a aprender.
— Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural.
— Digital y teoría de la información.

Contenidos

Literatura

— Lírica. Lírica tradicional. Los recursos literarios: metáfora y metonimia. Estrofa.
— Los verbos auxiliares. La carta, *e-mail* y la reclamación.
— Memorización, recitación y comentarios de textos literarios.
— Interés por recitar correctamente poemas expresando sentimientos de la obra.
— Aprecio del texto literario como recurso de expresión de sentimientos, cultura, etc.
— Valoración del andaluz como un dialecto correcto y válido en el habla oral.

Matemáticas

— Raíces cuadradas.
— Sistemas de numeración de culturas anteriores y su influencia actualmente.
— Conversiones entre nuestro sistema de numeración y los antiguos estudiados.

Conocimiento del Medio

— Características de Andalucía y España: población, sociedad, economía, cultura.
— Análisis de un paisaje mediante la observación de fotografía, obras o un texto literario.
— Rechazo de las desigualdades sociales basadas en el sexo, trabajo, situación laboral.

Educación Artística

— Obras culturales (plásticas) representativas de Andalucía.
— Artistas reconocidos, tradicionales y contemporáneos. Artistas andaluces.
— Uso de diferentes texturas para caracterizar imágenes u obras: collages.
— Apreciación y disfrute de manifestaciones artísticas (plásticas).

Relación con...

— **Otras unidades didácticas:** 4, 5, 7 y 15.
— **Educación en valores:** educación en la diversidad; cultura andaluza; educación para la paz; educación en igualdad de oportunidades; interculturalidad.

Metodología

Enfoque globalizado partiendo del centro organizador. Metodología constructivista, basada en un método TIC y finalizando la unidad didáctica con un proyecto o problema a resolver usando una WebQuest *(miniquest)* en Internet (ver apartado metodología de programación).

Atención a la diversidad

— **Chicos con dificultades de aprendizaje de carácter leve:** intervención periódica de especialista de apoyo en el aula para prevenir DA.
— **Chica con espina bífida:** adaptación curricular no significativa de acceso al currículum (pizarras más bajas, mesa adaptada a silla de ruedas), y contará con la ayuda del especialista de apoyo cuando éste va al aula si fuera necesario. Tendrá un horario diario con este especialista.

Actividades

— **Iniciación:** debate inicial para ver ideas previas, con proyección de imágenes en PDI, vídeos, etc.
— **Desarrollo:** preguntas y respuestas sobre la unidad didáctica, recurriendo a libro de texto, apuntes, webs, etc.
Pasapalabra: el alumnado prepara preguntas y se clasifican por letras para hacer concursos.
Concurso de poesía: dar las pautas para crear poesías usando figuras literarias.
E-mail famoso: mancar un *e-mail* a alguna multinacional/famoso con una propuesta.
Mapa en relieve: crear un mapa de Andalucía en relieve con distintas texturas.
Glogster: póster digital en Glogster.com, de forma libre y creativa, con fotos, vídeos, audio, etc.
— **Refuerzo:** Jclic de CEIP Juan Carlos I (características de Andalucía); J. J. Mateo (números romanos).
— **Ampliación:** trabajo de campo con encuestas, informe por escrito y gráfico estadístico.
— **Evaluación:** las actividades anteriores se evaluarán conjuntamente junto a la actividad estrella.
— **Actividad estrella:** sesión especial con bailes, canciones y recitados de poemas, todo andaluz.

Recursos didácticos

— **Material ordinario:** cuadernos, lápices y colores, folios, libro de texto, *whiteboard...*
— **Material TIC:** ultraportátiles personales, PDI, conexión a Internet, WebQuest.
— **Específico:** texturas y tejidos varios, plantillas con recursos literarios, direcciones empresas, etc.

Evaluación

Diagnóstica. Lluvia de ideas, actividades matemáticas, sobre textos.	**Continua.** Observación, revisión de cuadernos, debates.	**Final.** Cuadernos, prueba oral/escrita, Glogster, actividad estrella.

Alumno	Lee con entonación/velocidad adecuada poemas. Identifica en textos literarios recursos literarios trabajados. Cuida aspectos formales al elaborar una carta, *e-mail,* reclamación. Manifiesta interés por la lectura y composición de poesías.	Lenguaje
	Usa correctamente el sistema de numeración romano. Resuelve satisfactoriamente raíces cuadradas con/sin calculadora.	Matemáticas
	Describe brevemente las características de Andalucía. Conoce y expone peculiaridades de Andalucía con respecto a España. Identifica en un texto el lenguaje discriminatorio y busca alternativas.	Conocimiento del Medio
	Respeta y reconoce obras artísticas de las culturas del aula. Usa diferentes texturas e imágenes para crear collages dinámicos. Disfruta de la composiciones plásticas sin compararse con los demás.	Educación Artística
Docente	Encuesta alumnado y autoevaluación docente; diario con anotaciones.	
Unidad didáctica	Misma encuesta alumnado y autoevaluación docente (anexo VI). Diario.	

Centro organizador 2. *Vida en Europa, España y Andalucía.*
Unidad didáctica 7. *Andalucía, nuestra tierra.*
Etapa: Primaria.
Curso: 6.º.
Temporalización: 9-27 de enero.
Área: todas (unidad didáctica globalizada).

Introducción-justificación

Conocida Andalucía geográficamente, procedemos a conocer su historia y evolución. Se acerca el Día de Andalucía y prepararemos dicho día con una composición musical, además de preparar agrupaciones carnavaleras para el mes próximo.

Vinculación con el currículum oficial

Objetivos de etapa, áreas y programación	Contenidos de ciclo de áreas	
	Bloques RD 1513/2006 (España)	Bloques Orden 10/8/07 (Andalucía)
Etapa: d, g, e, j, Lenguaje: 2, 5, 6, 7, 8. Matemáticas: 1, 3, 6, 8 Conocimiento del Medio: 3, 4, 6, 10. Educación Artística: 1, 2, 3, 5, 6, 8. Programación: 7, 13, 14, 19, 20, 26, 27, 30, 41, 42, 43, 48.	Lenguaje: leer y escribir, educación literaria. Matemáticas: números y operaciones. Conocimiento del Medio: personas, culturas y organización social. Educación Artística: observación plástica; expresión y creación plástica.	Lenguaje: leer y escribir, conocimiento de la lengua, educación literaria. Matemáticas: números y operaciones. Conocimiento del Medio: cambios en el tiempo; personas, culturas y organización social. Educación Artística: observación plástica; expresión y creación plástica.

Objetivos

Literatura

— Repasar las reglas de acentuación de palabras. Identificar los tipos de adverbios.
— Conocer los tipos de estrofas y rimas. Elaborar mediciones de poemas.
— Conocer el mapa conceptual como técnica de estudio.
— Mejorar expresión escrita desarrollando comentarios personales.
— Reconocer la propia capacidad de expresar las propias opiniones.
— Iniciarse en el conocimiento literario andaluz: vida y obra de Ana Isabel Espinosa G.

Matemáticas

— Clasificar las cifras según su posición: décimas, centésimas, etc.
— Sumar y restar con decimales y realizar el redondeo.
— Ser conscientes de la importancia de los decimales y el correcto redondeo.

Conocimiento del Medio

— Estudiar algunos paisajes y monumentos famosos. Aprender la historia de la localidad.
— Leer y comprender la historia de Andalucía y de la localidad propia.
— Explicar la historia de Andalucía y la localidad y debatir los hitos importantes.
— Reconocer la dificultad, y así apreciar de la incorporación de la mujer al trabajo.

Educación Artística

— Preparar materiales para el carnaval del centro. Adquirir técnicas de pintura.
— Elaborar materiales necesarios para el carnaval: vestuario, complementos, etc.
— Practicar el himno de Andalucía con varios instrumentos musicales.
— Descubrir el gusto por algún instrumentos e interés por aprender a tocarlo.

Competencias básicas

— Lingüística.
— Matemática.
— Cultural y artística.
— Aprender a aprender.
— Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural.
— Digital y teoría de la información.
— Autonomía e iniciativa P.

Contenidos

Literatura

— La rima y las estrofas. El verso y su medida. El adverbio. El romance.
— Medición de poemas y comentario crítico de los mismos.
— Sensibilización e intercambio de sentimientos expresados en los poemas trabajados.
— Elaboración de mapas conceptuales para sintetizar la información.

Matemáticas

— Decimales y redondeo. Valor de los números según su posición.
— Lectura, escritura, suma, resta y redondeo de números decimales.
— Comprensión de la importancia del redondeo correcto en la vida diaria.

Conocimiento del Medio

— Paisajes y monumentos andaluces, españoles y europeos.
— Historia de España y Andalucía. Acontecimientos de la historia de la localidad.
— Realización de trabajos de historia sobre la vida cotidiana usando varias fuentes.
— Confección de trabajos sobre la incorporación de la mujer al mundo laboral.
— Rechazo de estereotipos de género o de culturas y discriminatorios.

Educación Artística

— Técnicas bidimensionales: dibujo natural, memorístico, y la pintura.

— Iniciar la preparación del carnaval del centro: vestuario, decorados, etc.
— Deseo de explorar las nuevas técnicas y realizar búsquedas creativas y expresivas.

Relación con...

— **Otras unidades didáccticas:** 4, 5, 6, 7 y 15.
— **Educación en valores:** educación en la diversidad; cultura andaluza; educación para la paz; educación en la igualdad de oportunidades.

Metodología

Enfoque globalizado partiendo del centro organizador. Metodología constructivista, basada en un método TIC y finalizando la unidad didáctica con un proyecto o problema a resolver usando una WebQuest *(miniquest)* en Internet (ver el apartado metodología de programación).

Atención a la diversidad

— **Chicos con dificultades de aprendizaje de carácter leve:** intervención periódica de especialista de apoyo en el aula.
— **Chica con espina bífida:** adaptación curricular no significativa de acceso al currículum (pizarras más bajas, mesa adaptada a silla de ruedas), y contará con la ayuda del especialista de apoyo cuando éste va al aula si fuera necesario.

Actividades

— **Iniciación:** debate inicial para ver ideas previas, con proyección de imágenes en PDI, vídeos, etc.
— **Desarrollo:** preguntas y respuestas sobre la unidad didáctica, recurriendo a libro de texto, apuntes, webs, etc.
Pasapalabra: el alumnado prepara preguntas y se clasifican por letras para hacer concursos.
Glogster: póster digital en Glogster.com, de forma libre y creativa, con fotos, vídeos, audio, etc.
Investigación histórica: entrevistas a familias/vecinos e investigar y elaborar historia del pueblo.
Grupos carnavaleros: junto con música, crear grupos de carnaval, composiciones, vestuario, etc.
Trabajo de campo: investigar la historia de la localidad mediante entrevistas, grabadoras, etc.
Medir poemas: medir los poemas que en las unidades didácticas anteriores crearon los niños.
— **Refuerzo:** Jclic de Maite Parada (poesía y su medida); Silvia Gorosterrazu (decimales).
— **Ampliación:** trabajo de campo con encuestas, informe por escrito y gráfico estadístico.
— **Evaluación:** las actividades anteriores se evaluarán conjuntamente junto a la actividad estrella.
— **Actividad estrella:** creación individual de un poema sobre Andalucía junto a un dibujo.

Recursos didácticos

— **Material ordinario:** cuadernos, lápices y colores, folios, libro de texto, *whiteboard*...
— **Material TIC:** ultraportátiles personales, PDI, conexión a Internet, WebQuest.
— **Específico:** fuentes históricas audiovisuales, fotos de registros, etc.

Evaluación

Diagnóstica. Lluvia de ideas, actividades matemáticas, sobre textos.	**Continua.** Observación, revisión de cuadernos, debates.	**Final.** Cuadernos, prueba oral/escrita, Glogster, actividad estrella.

Alumno	Analiza métricamente poemas trabajados en clase. Emite juicios de valor propios sobre el tema de los poemas. Participa en los debates de aula sobre los temas de las obras. Reconoce los tipos de adverbio en los textos.	Lenguaje
	Conoce el valor de los números según su posición en la cifra. Aplica la aproximación por redondeo en números decimales.	Matemáticas
	Pone ejemplos de monumentos andaluces, españoles y europeos. Describe incorporación de la mujer al trabajo de forma sensibilizada. Rechaza críticamente estereotipos conociendo su historia.	Conocimiento del Medio
	Dibuja a partir de modelos (paisajes, personas, etc.). Dibuja de memoria personajes conocidos.	Educación Artística
Docente	Encuesta alumnado y autoevaluación docente; diario con anotaciones.	
Unidad didáctica	Misma encuesta alumnado y autoevaluación docente (anexo VI). Diario.	

Centro organizador 3. *Universo-Tierra, animal-planta, F-Q.* **Unidad didáctica 8.** *Houston, en la Tierra es carnaval.*	**Etapa:** Primaria. **Curso:** 6.º. **Temporalización:** 30 de enero-17 de febrero. **Área:** todas (unidad didáctica globalizada).

Introducción-justificación

En las próximas cinco unidades didácticas se desarrollarán contenidos sobre el medio ambiente y su cuidado, la naturaleza y ecosistemas..., aprovechando hitos importantes como el carnaval, fiestas religiosas, etc. Es una oportunidad de aplicar lo aprendido anteriormente (todo lo anterior es aplicable ahora), y desarrolla contenidos necesarios para abordar el centro organizador final.

Vinculación con el currículum oficial

Objetivos de etapa, áreas y programación	Contenidos de ciclo de áreas	
	Bloques RD 1513/2006 (España)	Bloques Orden 10/8/07 (Andalucía)
Etapa: b, e, g, j. Lenguaje: 1, 2, 6, 7, 8. Matemáticas: 1, 2, 3, 5. Conocimiento del Medio: 1, 5, 6, 8. Educación Artística: 1, 2, 3, 7. Programación: 3, 6, 10, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 26, 34, 41, 42, 46, 47, 48.	Lenguaje: educación literaria, conocimiento de la lengua; leer y escribir. Matemáticas: medida: estimación y cálculo de magnitudes. Conocimiento del Medio: entorno y su conservación Educación Artística: observación plástica; expresión y creación plástica.	Lenguaje: ¿qué y cómo hablar?, ¿qué y cómo escribir? Matemáticas: resolución de problemas; des. del sentido n.º. Medidas y magnitudes.

Objetivos

Literatura

— Conocer el teatro como género literario y algunas obras importantes.
— Mejorar lengua escrita: acentuar monosílabos. Distinguir preposiciones y conjunciones.
— Desarrollar el lenguaje escrito aumentando el vocabulario.
— Recrear una obra de teatro popular en el centro.
— Iniciarse en el conocimiento literario andaluz: vida y obra de Luis Cernuda.
— Descubrir el gusto por el teatro y la representación junto a compañeros.
— Vencer la inhibición y la vergüenza y mejorar la autoestima.

Matemáticas

— Relacionar las unidades del sistema métrico internacional con las magnitudes.
— Utilizar con destreza las unidades de peso, masa y capacidad. Resolver problemas.
— Multiplicar y dividir con decimales y realizar el redondeo
— Estimar la necesidad de dominar las magnitudes de peso, capacidad, etc.

Conocimiento del Medio

— Repasar y profundizar contenidos acerca del sistema solar. Localizar los planetas.
— Demostrar sus conocimientos sobre el planeta Tierra y la Luna.
— Apreciar la importancia del cuidado de nuestro planeta para albergar vida.

Educación Artística

— Desarrollar alguna técnica de elaboración de objetos tridimensionales.
— Continuar ultimando detalles para el carnaval del centro (vestuario, música, etc.).
— Ser consciente de las habilidades adquiridas y aplicarlas para preparar el carnaval.

Competencias básicas

— Lingüística.
— Matemática.
— Cultural y artística.
— Aprender a aprender.
— Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural.
— Autonomía e iniciativa personal.

Contenidos

Literatura

— El teatro. Tipos de obras teatrales. Representación de actos de obras.
— Preposiciones y conjunciones. La raya. Uso de la g y j. La tilde en monosílabos.
— Gusto por los diversos géneros narrativos, en especial por el teatro.

Matemáticas

— Unidades fundamentales de peso, masa y capacidad y equivalencias entre unidades.
— Estimación de pesos y capacidades de objetos y espacios conocidos.
— Aproximación por redondeo.
— Uso de unidades e instrumentos adecuados a la medición.
— Importancia del uso de un código internacional de unidades de medida.

Conocimiento del Medio

— El universo y el sistema solar. El planeta Tierra frente a los demás.
— Creación de un planeta Tierra a escala con distintos materiales.
— Uso de documentos y fuentes audiovisuales para obtener información.
— Sensibilidad por el respeto del planeta para la vida.

Educación Artística

— Técnicas tridimensionales: modelación, construcciones, ensamblajes.
— Continuación de la preparación del carnaval del centro: ensayos de grupos.
— Deseo de explorar las técnicas aprendidas y de descubrir sus aplicaciones.
— Implicación en trabajos grupales y aplicación de conocimientos aprendidos.

Relación con...

— **Otras unidades didácticas:** 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 15.
— **Educación en valores:** educación para el consumo; cultura andaluza; educación para la paz; educación ambiental.

Metodología

Enfoque globalizado partiendo del centro organizador. Metodología constructivista, basada en un método TIC y finalizando la unidad didáctica con un proyecto o problema a resolver usando una WebQuest.

Atención a la diversidad

— **Chicos con dificultades de aprendizaje de carácter leve:** intervención periódica de especialista de apoyo en el aula.
— **Chica con espina bífida:** adaptación curricular no significativa de acceso al currículum (pizarras más bajas, mesa adaptada a silla de ruedas), y especialista de apoyo cuando éste va al aula si fuera necesario.

Actividades

— **Iniciación:** debate inicial para ver ideas previas, con proyección de imágenes en PDI, vídeos, etc
— **Desarrollo:** preguntas y respuestas sobre la unidad didáctica, recurriendo a libro de texto, apuntes, webs, etc.
  Pasapalabra: el alumnado prepara preguntas y se clasifican por letras para hacer concursos.
  Visionado de vídeos: identificar planetas y astros en vídeos.
  Programas: Google. Earth. Google. Moon. 3D Solar.
  Grupo carnaval: interdisciplinar con música para celebrar el carnaval con grupos.
  Glogster: póster digital en Glogster.com, de forma libre y creativa, con fotos, vídeos, audio, etc.
  Juegos de capacidades: con dos recipientes conseguir una cantidad exacta de agua.
— **Refuerzo:** Jclic de Fco. Bautista (sistema solar) y Marta Meilán (universo).
— **Ampliación:** trabajo de campo con encuestas, informe por escrito y gráfico estadístico.
— **Evaluación:** las actividades anteriores se evaluarán conjuntamente junto a la actividad estrella.
— **Actividad estrella:** además de preparar carnaval, crear un sistema solar con materiales plásticos reciclados y de forma grupal, acompañado de leyenda y presentación en clase.

Recursos didácticos

— **Material ordinario:** cuadernos, lápices y colores, folios, libro de texto, *whiteboard*…
— **Material TIC:** ultraportátiles personales, PDI, conexión a Internet, WebQuest.
— **Específico:** pastas, madera, cartón piedra, arcilla y plastilina; foco de luz.

Evaluación

Diagnóstica. Lluvia de ideas, actividades matemáticas, sobre textos.	**Continua.** Observación, revisión de cuadernos, debates.	**Final.** Cuadernos, prueba oral/escrita, Glogster, actividad estrella.

Alumno	Diferencia obras de teatro con otros géneros. Aplica las normas de escritura de la g y j en textos. Acentúa correctamente las palabras monosílabas.	Lenguaje
	Realiza estimaciones coherentes en las medidas. Aplica conversiones con fluidez entre unidades. Selecciona las unidades e instrumentos adecuados a la medida.	Matemáticas
	Enumera y localiza los planetas en el sistema solar. Explica el movimiento del planeta Tierra y la Luna. Comprende la alternancia de las estaciones.	Conocimiento del Medio
	Participa activamente en las creaciones colaborativas. Aplica habilidades y técnicas adquiridas en unidades didácticas anteriores.	Educación Artística
Docente	Encuesta alumnado y autoevaluación docente; diario con anotaciones.	
Unidad didáctica	Misma encuesta alumnado y autoevaluación docente (anexo VI). Diario.	

Centro organizador 3. *Universo-Tierra, animal-planta, F-Q.*
Unidad didáctica 9. *Eco-ecosistema.*
Etapa: Primaria.
Curso: 6.º.
Temporalización: 20 de febrero-9 de marzo.
Área: todas (unidad didáctica globalizada).

Introducción-justificación

Estudiamos uno de los contenidos fundamentales que favorece la globalización: la naturaleza. Con los ecosistemas aprendemos a respetar al medio y a nosotros mismos, e introduciremos los tiempos verbales, interpretación de gráficas, la coordinación musical, etc.

Vinculación con el currículum oficial

Objetivos de etapa, áreas y programación	Contenidos de ciclo de áreas	
	Bloques RD 1513/2006 (España)	Bloques Orden 10/8/07 (Andalucía)
Etapa: e, g, h, j, l. Lenguaje: 1, 2, 4, 6. Matemáticas: 1, 2, 3, 4, 8. Conocimiento del Medio: 1,5, 7, 8. Educación Artística: 3, 6, 8, 9. Programación: 3, 6, 15, 20, 24, 25, 27.	Lenguaje: conocimiento de la lengua, leer y escribir. Matemáticas: medida, estimación y cálculo de magnitudes. Conocimiento del Medio: diversidad de seres vivos, entorno y su conservación. Educación Artística: expresión y creación plástica, observación plástica.	Lenguaje: ¿qué y cómo escribir?, ¿leer? Matemáticas: resolución de problemas; desarrollo del sistema numérico. Medidas y magnitudes; uso TIC. Conocimiento del Medio: patrimonio de Andalucía.

Objetivos

Literatura

— Continuar con la mejora y perfeccionamiento de la lengua escrita.
— Reconocer el sujeto y descomponerlo en sus unidades más simples.
— Diferenciar entre la voz activa y pasiva y transformar las frases de un tipo a otro.
— Iniciarse en el conocimiento literario andaluz: vida y obra Zenobia Camprubí.
— Desarrollar una actitud de colaboración con los compañeros.

Matemáticas

— Perfeccionar la resolución de problemas con unidades monetarias.
— Representar e interpretar diferentes informaciones mediante gráficas varias.
— Confiar en las propias posibilidades para solucionar los problemas.

Conocimiento del Medio

— Definir a los seres vivos y seres inertes; reino animal y tipos de animales.

— Describir el concepto «ecosistema» y distinguir las relaciones que en él se dan.
— Diferenciar los distintos tipos de relaciones que se dan en el ecosistema.
— Recrear un ecosistema en el aula de los estudiados. Observar los animales reales.
— Sensibilizarse con la necesidad de cuidar la naturaleza y respetar los ecosistemas.

Educación Artística

— Descubrir artistas andaluces y sus obras. Desarrollar técnicas tridimensionales.
— Elaborar biografías de artistas andaluces y presentaros en clase.
— Iniciativa para seleccionar el tipo de trabajo a desarrollar cuando hay elección.

Competencias básicas

— Lingüística.
— Matemática.
— Digital y teoría de la información.
— Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural.
— Autonomía e iniciativa personal.

Contenidos

Literatura

— El sujeto en la oración y sus componentes. Sinónimos y antónimos.
— Uso de la *x*. Sentido propio y figurado. Narración de noticia aplicando tiempos verbales.
— Elaboración de guión. Elaboración de folleto/tríptico. Lectura como fuente de información.
— Interés por comunicarse con los demás e interpretar las opiniones de los demás.

Matemáticas

— Unidades fundamentales monetarias. Ejecución de problemas de tipo monetario
— Formas de representar la información. Gráficas estadísticas (gráficos y barras).
— Obtención de información para y representación gráfica de la misma.
— Reconocimiento de las ventajas que se derivan de uso de moneda internacionalmente.
— Confianza en las propias capacidades para elaborar gráficas fiables.

Conocimiento del Medio

— Seres vivos e inertes: funciones vitales. Reino animal; vertebrados e invertebrados
— Ecosistema. Relaciones de supervivencia entre seres vivos.
— Identificación de animales del medio, en fotografías u otros medios audiovisuales.
— Sensibilización y respeto por el ecosistema, denuncia de conducta que lo deterioran.

Educación Artística

— Artistas andaluces: José C. Herrera, Luis Quintero, José Gómez Abad, Alfonso P. León.
— Técnicas tridimensionales: papiroflexia, esculturas. Constancia y progreso de la exigencia.
— Comentarios y valoración de obras de los compañeros y artistas profesionales.

Relación con...

— **Otras unidades didácticas:** 8, 9, 11, 12, 13, 14 y 15.
— **Educación en valores:** Cultura andaluza; educación para la paz; educación ambiental.

Metodología

Enfoque globalizado partiendo del centro organizador. Metodología constructivista, basada en un método TIC y finalizando la unidad didáctica con un proyecto en Caza (ver la metodología de programación).

Atención a la diversidad

— **Chicos con dificultades de aprendizaje de carácter leve:** intervención periódica de especialista de apoyo en el aula.
— **Chica con espina bífida:** adaptación curricular no significativa de acceso al currículum (pizarras más bajas, mesa adaptada a silla de ruedas), y especialista de apoyo cuando éste va al aula si fuera necesario.

Actividades

— **Iniciación:** debate inicial para ver ideas previas, con proyección de imágenes en PDI, vídeos, etc.
— **Desarrollo:** preguntas y respuestas sobre la unidad didáctica, recurriendo a libro de texto, apuntes, webs, etc.
Pasapalabra: el alumnado prepara preguntas y se clasifican por letras para hacer concursos.
Murales: por grupos realizar un mural de cada uno de los ecosistemas y exponer en clase.
Grupo carnaval: interdisciplinar con música para celebrar el carnaval con grupos.
Glogster: póster digital en Glogster.com, de forma libre y creativa, con fotos, vídeos, audio, etc.
Presupuestos para compras: con un presupuesto simular una compra en comercios, por Internet, comparar precios, marcas y marcas blancas, etc.
Películas: ver trozos de películas para identificar cadenas tróficas: *Rey León, Buscando a Nemo.*
— **Refuerzo:** Jclic de Luís Pérez (dinero) y Francisco Rodríguez (ecosistemas).
— **Ampliación:** trabajo de campo con encuestas, informe por escrito y gráfico estadístico.
— **Evaluación:** las actividades anteriores se evaluarán conjuntamente junto a la actividad estrella.
— **Actividad estrella:** campaña publicitaria de protección del medio ambiente.

Recursos didácticos

— **Material ordinario:** cuadernos, lápices y colores, folios, libro de texto, *whiteboard...*
— **Material TIC:** ultraportátiles personales, PDI, conexión a Internet, WebQuest.
— **Específico:** películas Disney señaladas, material para murales, obras de artistas, disfraces.

Evaluación

Diagnóstica. Lluvia de ideas, actividades matemáticas, sobre textos.	**Continua.** Observación, revisión de cuadernos, debates.	**Final.** Cuadernos, prueba oral/escrita, Glogster, actividad estrella.

Alumno	Diferencia entre el sentido propio y figurado. Elabora una noticia resaltando y priorizando la información. Identifica el sujeto y su núcleo.	Lenguaje
	Realiza estimaciones coherentes. Opera correctamente con diferentes cantidades de dinero. Representa gráficamente datos mediante gráficas de barras. Resuelve satisfactoriamente problemas de monedas.	Matemáticas
	Establece relaciones tróficas principales en los ecosistemas. Clasifica seres vivos en sus correspondientes reinos. Dibuja ecosistema con elementos y relaciones.	Conocimiento del Medio
	Combina materiales, técnicas e instrumentos para los resultados. Reconoce e interpreta obras de autores andaluces.	Educación Artística
Docente	Encuesta alumnado y autoevaluación docente; diario con anotaciones.	
Unidad didáctica	Misma encuesta alumnado y autoevaluación docente (anexo VI). Diario.	

Centro organizador 3. *Universo-Tierra, animal-planta, F-Q.*
Unidad didáctica 10. *Mi barrio es el mejor.*
Etapa: Primaria.
Curso: 6.º.
Temporalización: 12-30 de marzo.
Área: todas (unidad didáctica globalizada).

Introducción-justificación

Siguiendo con la naturaleza, estudiaremos las plantas y su función en nuestra vida. Repasaremos los circuitos eléctricos y elaboraremos a escala el barrio donde viven los alumnos para analizar su seguridad vial y la existencia de espacios naturales.

Vinculación con el currículum oficial

Objetivos de etapa, áreas y programación	Contenidos de ciclo de áreas	
	Bloques RD 1513/2006 (España)	Bloques Orden 10/8/07 (Andalucía)
Etapa: b, e, g, h, m, n. Lenguaje: 1, 2, 6, 8. Matemáticas: 1, 2, 4, 6, 8. Conocimiento del Medio: 1, 2, 5, 7, 9. Educación Artística: 1, 2, 3. Programación: 4, 6, 7, 8, 9, 17, 18, 19, 22, 35, 36, 44, 45, 47, 48, 49, 51.	Lenguaje: leer y escribir, conocimiento de la lengua, escuchar, hablar y conversar; eduación literaria. Matemáticas: geometría; medida. Conocimiento del Medio: salud y des. personal; diversidad de seres vivos, el entorno y su conservación; personas, culturas y organización social. Educación Artística: expresión y creación plástica.	Lenguaje: ¿qué y cómo escribir?, ¿qué y cómo escuchar? Matemáticas: resolución de problemas, magnitudes. Conocimiento del Medio: salud y bienestar.

Objetivos

Literatura

— Clasificar las palabras según su origen. Escribir correctamente las onomatopeyas
— Reconocer el predicado y descomponerlo en sus unidades más simples.
— Preparar una entrevista a personas del barrio para elaborar un informe.
— Redactar una noticia aplicando los resultados de la entrevista.
— Iniciarse en el conocimiento literario andaluz: vida y obra de Luis de Góngora.

Matemáticas

— Resolver problemas y mediciones de longitud.
— Interpretar los elementos de un mapa: escala, latitud, altitud y puntos cardinales.
— Elaborar mapas y establecer rutas.

Conocimiento del Medio

— Conocer las características y funciones que realizan las plantas: fotosíntesis.
— Explicar la función de nutrición, respiración y reproducción de las plantas.
— Plantar y mantener una planta en el aula de manera conjunta.
— Valorar la gran diversidad de plantas y su importancia en el ecosistema.

Educación Artística

— Profundizar en la aplicación de la escala en el dibujo.
— Utilizar debidamente la regla, escuadra, cartabón y compás para dibujar.
— Aplicar técnicas tridimensionales aprendidas.

Competencias básicas

— Lingüística.
— Matemática.
— Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural.
— Autonomía e iniciativa personal.

Contenidos

Literatura

— Los extranjerismos y neologismos. Las palabras onomatopéyicas. Parónimos.
— El predicado y componentes. El punto y coma, dos puntos y puntos suspensivos.
— Redacción de una entrevista. Elaboración de una noticia/reportaje incluyendo medios audiovisuales (vídeo, audio, fotos). Ampliación del vocabulario. Formación de verbos.
— Interés por conocer el origen de las palabras que usamos frecuentemente.

Matemáticas

— Mapas: escalas, latitudes y altitudes, puntos cardinales.
— Coordenadas. Magnitud de longitud. Aplicar estrategias de cálculo mental.
— Utilización correcta de la regla, la escuadra y el compás y transportador de ángulos.
— Cuidado de los materiales empleados y uso con precisión.

Conocimiento del Medio

— Flora. Plantas. Estructura y fisiología. Funciones. Fotosíntesis. Identificación de plantas.
— Familiarizarse con las fases del método científico.
— Actitud responsable en el mantenimiento y cuidado de plantas.
— Valoración de la necesidad de respetar las plantas para que haya vida.

Educación artística

— Dibujo a escala. Creación tridimensional con técnicas aprendidas. Dibujo natural y memorístico.

Relación con...

— **Otras unidades didácticas:** 8, 9, 11, 12, 13, 14 y 15.

— **Educación en valores:** Cultura andaluza; educación para la paz; educación ambiental; educación vial; uso responsable de tiempo libre.

Metodología

Enfoque globalizado partiendo del centro organizador. Metodología constructivista, basada en un método TIC y finalizando la unidad didáctica con un proyecto o problema a resolver usando una WebQuest *(miniquest)* en Internet (ver el apartado metodología de programación).

Atención a la diversidad

— **Chicos con dificultades de aprendizaje de carácter leve:** intervención periódica de especialista de apoyo en el aula para prevenir DA.
— **Chica con espina bífida:** adaptación curricular no significativa de acceso al currículum (pizarras más bajas, mesa adaptada a silla de ruedas), y contará con la ayuda del especialista de apoyo cuando éste va al aula si fuera necesario. Tendrá un horario diario con este especialista.

Actividades

— **Iniciación:** debate inicial para ver ideas previas, con proyección de imágenes en PDI, vídeos, etc.
— **Desarrollo:** preguntas y respuestas sobre la unidad didáctica, recurriendo a libro de texto, apuntes, webs, etc.
Pasapalabra: el alumnado prepara preguntas y se clasifican por letras para hacer concursos.
Murales: por grupos realizar un mural de cada uno de los ecosistemas y exponer en clase.
Plantar una planta en el aula: enredadera o powlonia (rápido crecimiento y fácil de mantener).
Glogster: póster digital en Glogster.com, de forma libre y creativa, con fotos, vídeos, audio, etc.
Medir el colegio: dividimos el centro en estaciones y por grupos hacer medidas y estimaciones
Concurso identifica la foto: proyección de fotos de árboles, plantas y frutos para identificar.
Clasificar palabras: según su origen, en tablas de doble o triple entrada.
— **Refuerzo:** Jclic de Ángeles Ríus (reproducción de plantas); F. Rodríguez (plantas).
— **Ampliación:** trabajo de campo con encuestas, informe por escrito y gráfico estadístico.
— **Evaluación:** las actividades anteriores se evaluarán conjuntamente junto a la actividad estrella.
— **Actividad estrella:** maqueta a escala, 3D y eléctrica del barrio y circuito de E. Vial.

Recursos didácticos

— **Material ordinario:** cuadernos, lápices y colores, folios, libro de texto, *whiteboard*…
— **Material TIC:** ultraportátiles personales, PDI, conexión a Internet, WebQuest.
— **Específico:** semillas de plantas, fotos de plantas, materiales para mural, dinero de plástico.

Evaluación

Diagnóstica. Lluvia de ideas, actividades matemáticas, sobre textos.	**Continua.** Observación, revisión de cuadernos, debates.	**Final.** Cuadernos, prueba oral/escrita, Glogster, actividad estrella.

Alumno	Realiza entrevista dando respuesta a las planificadas. Formula preguntas respetando las normas de intercambio oral. Reconoce y pone ejemplos de neologismos y extranjerismos. Localiza el predicado y lo analiza morfosintácticamente.	Lenguaje
	Realiza estimaciones coherentes. Representa a escala un mapa y localiza en él objetos (longitud/altitud). Interpreta rutas aplicando medidas de longitud y latitud.	Matemáticas
	Reconoce y clasifica plantas; explica fotosíntesis con sus propias palabras. Diferencia las partes generales de las plantas.	Conocimiento del Medio
	Recrea de manera fidedigna su barrio. Combina materiales y técnicas según resultados perseguidos.	Educación Artística
Docente	Encuesta alumnado y autoevaluación docente; diario con anotaciones.	
Unidad didáctica	Misma encuesta alumnado y autoevaluación docente (anexo VI). Diario.	

Centro organizador 3. *Universo-Tierra, animal-planta, F-Q.* **Unidad didáctica 11.** *El tiempo, presentado por mí mismo.*	**Etapa:** Primaria. **Curso:** 6.º. **Temporalización:** 9-20 abril. **Área:** todas (unidad didáctica globalizada).

Introducción-justificación

Trabajaremos el clima atmosférico, la contaminación ambiental por el ser humano y sus consecuencias, integrando la exposición escrita y oral, el sistema métrico sexagesimal y el trabajo manual. Visitaremos un museo/galería y se realizará una presentación del tiempo en televisión.

Vinculación con el currículum oficial

Objetivos de etapa, áreas y programación	Contenidos de ciclo de áreas	
	Bloques RD 1513/2006 (España)	Bloques Orden 10/8/07 (Andalucía)
Etapa: b, e, g, h, i, j , k. Lenguaje: 1, 2, 3, 4, 5,6, 8. Matemáticas: 1, 2, 3, 6. Conocimiento del Medio: 1, 5, 7, 8, 10. E. Artística: 1, 2, 3, 4, 5, 6. Programación: 1, 3, 6, 9, 16, 18, 23, 26, 27, 28, 29, 40, 41, 44, 46, 47, 50.	Lenguaje: escuchar, hablar y conversar; conocimiento de la lengua; educación literaria. Matemáticas: la medida, estimación y cálculo de magnitudes. Conocimiento del Medio: entorno y su conservación; objetivos, máquinas y tecnologías. Educación Artística: observación plástica.	Lenguaje: ¿qué y cómo hablar?, ¿qué y cómo escribir? Matemáticas: resolución de problemas; desarrollo del s.n. Medida de magni. Conocimiento del Medio: incidencia de la actividad humana en medio, salud y bienestar.

Objetivos

Literatura

— Distinguir entre la oración pasiva y activa; el complemento directo e indirecto.
— Mejorar la lengua escrita aprendiendo a usar las siglas y más normas gramaticales.
— Aprender a controlar los gestos, el lenguaje no verbal del cuerpo.
— Ser capaz de exponer ideas de forma oral controlando el lenguaje no verbal.
— Iniciarse en el conocimiento literario andaluz: vida y obra de María Teresa León.

Matemáticas

— Aprender el sistema sexagesimal y su diferencia con el decimal.
— Adquirir el concepto de tiempo y sus unidades de medida. Aprender a medir temperaturas.
— Resolver problemas basados en unidades de tiempo.

Conocimiento del Medio

— Conocer las técnicas audiovisuales más usadas en televisión.

— Conocer el clima de España y Andalucía y diferenciar los tipos de climas esenciales.
— Comprender la implicación de la actividad humana en la contaminación del ambiente.
— Utilizar el termómetro, pluviómetro y anemómetro respetando los materiales.
— Interpretar climogramas y mapas meteorológicos.

Educación Artística

— Aprender a imitar y a usar el cuerpo como medio de expresión no verbal.
— Aprender a analizar imágenes y vídeos. Conocer TIC para editar imágenes/vídeo.
— Visitar algún museo, galería de arte, y aprender a organizar exposiciones.

Competencias básicas

— Lingüística.
— Matemática.
— Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural.
— Autonomía e iniciativa personal.
— Aprender a aprender.
— Digital.
— Tratamiento de la información social y ciudadana.

Contenidos

Lenguaje

— El complemento directo e indirecto. La oración pasiva y activa.
— Lenguaje no verbal en la com. oral. Las siglas. Palabras sin normas ortográficas.
— Asimilación de la importancia del cuerpo en el lenguaje oral.

Matemáticas

— Sistema sexagesimal. Unidades de medida del tiempo. Equivalencias entre las unidades.
— Reconocimiento de las horas en relojes digitales y de manecillas.
— Problemas de tiempo. Medida de la temperatura. Estimaciones y aproximaciones.

Conocimiento del Medio

— Fen. meteorológicos: viento, humedad atmosférica, nubes y precipitaciones.
— Climas esenciales y diferencias. Contaminación y efectos para la salud. Clima de Andalucía.
— Uso de instrumentos de medida (termómetro, pluviómetro y anemómetro).
— Realización e interpretación de climogramas y gráficos del tiempo.
— Preocupación por cuidar el medio ambiente para preservar la vida.

Educación Artística

— Mimetismo: imitación de estilos. Programa de edición de vídeo.
— Análisis de imágenes: técnico-material, formal, temático, sociocultural.
— Planificación y realización de exposiciones, visitas a museos, galerías...
— Apreciación y disfrute de imágenes y manifestaciones artísticas.

Relación con...

— **Otras unidades didácticas:** 8, 9, 10, 12, 13, 14 y 15.
— **Educación en valores:** educación en salud; educación TIC; educación ambiental; uso responsable de tiempo libre; moral y cívica.

Metodología

Enfoque globalizado partiendo del centro organizador. Metodología constructivista, basada en un método TIC y finalizando la unidad didáctica con un problema a resolver usando una caza del tesoro.

Atención a la diversidad

— **Chicos con dificultades de aprendizaje de carácter leve:** intervención periódica de especialista de apoyo en el aula.
— **Chica con espina bífida:** adaptación curricular no significativa de acceso al currículum (pizarras más bajas, mesa adaptada a silla de ruedas), y contará con la ayuda del especialista de apoyo cuando éste va al aula si fuera necesario.

Actividades

— **Iniciación:** debate inicial para ver ideas previas, con proyección de imágenes en PDI, vídeos, etc.
— **Desarrollo:** preguntas y respuestas sobre la unidad didáctica, recurriendo a libro de texto, apuntes, webs, etc.
Pasapalabra: el alumnado prepara preguntas y se clasifican por letras para hacer concursos.
Murales: cada grupo realiza un mural de un ecosistema, con climograma, fotos, explicación.
Tu jornada mejorada: crear un horario semanal con las horas y actividades y mejorarlo.
Glogster: póster digital en Glogster.com, de forma libre y creativa, con fotos, vídeos, audio, etc.
Exposición: exponer en centro obras de unidades didácticas anteriores, trabajando expresión oral, etc.
— **Refuerzo:** Jclic de Benito de García (climas); Juan A. Arizcún (tiempo atmosférico).
— **Ampliación:** trabajo de campo con encuestas, informe por escrito y gráfico estadístico.
— **Evaluación:** las actividades anteriores se evaluarán conjuntamente junto a la actividad estrella.
— **Actividad estrella:** imitar la previsión del tiempo con medios TIC como en televisión.

Recursos didácticos

— **Material ordinario:** cuadernos, lápices y colores, folios, libro de texto, *whiteboard…*
— **Material TIC:** ultraportátiles personales, PDI, conexión a Internet, WebQuest.
— **Específico:** programa edición de vídeo libre; Chroma; termómetro y pluviómetro.

Evaluación

Diagnóstica. Lluvia de ideas, actividades matemáticas, sobre textos.	**Continua.** Observación, revisión de cuadernos, debates.	**Final.** Cuadernos, prueba oral/escrita, Glogster, actividad estrella.

Alumno	Identifica el complemento directo e indirecto. Transforma oraciones activas en pasivas, y viceversa. Valora la importancia del lenguaje no verbal.	Lenguaje
	Establece equivalencias entre las unidades de medida de tiempo. Opera correctamente con cantidades del sistema sexagesimal. Estima adecuadamente medidas de temperatura y de tiempo.	Matemáticas
	Define de manera comprensiva y con sus propias palabras los conceptos de humedad, temperatura, precipitaciones, viento. Reconoce diferencias entre los diferentes tipos de climas. Reconoce importancia del SH en la mejora y degradación del clima.	Conocimiento del Medio
	Compone obras audiovisuales con programas de edición. Trabaja de manera grupal adoptando actitudes colaborativas.	Educación Artística
Docente	Encuesta alumnado y autoevaluación docente; diario con anotaciones.	
Unidad didáctica	Misma encuesta alumnado y autoevaluación docente (anexo VI). Diario.	

Centro organizador 3. *Universo-Tierra, animal-planta, F-Q.* **Unidad didáctica 12.** *Todos somos materia y energía.*	**Etapa:** Primaria. **Curso:** 6.º. **Temporalización:** 23 abril-9 mayo. **Área:** todas (unidad didáctica globalizada).

Introducción-justificación

El centro de toda la unidad didáctica se halla en el estudio de la materia, desde la física y la química, en todos sus estados, en forma simple o en mezclas, etc. Estudiamos igualmente la proporcionalidad y el azar, la mejora de la lengua castellana y nuevas técnicas plásticas.

Vinculación con el currículum oficial

Objetivos de etapa, áreas y programación	Contenidos de ciclo de áreas	
	Bloques RD 1513/2006 (España)	Bloques Orden 10/8/07 (Andalucía)
Etapa: a, b, e, g. Lenguaje: 1, 2, 3, 8,10. Matemáticas: 2, 3, 8. Conocimiento del Medio: 3, 7, 8, 9, 10. Educación Artística: 2, 7, 8. Programación: 3, 6, 16, 38, 41, 48.	Lenguaje: leer y escribir, conocimiento de la lengua; educación literaria. Matemáticas: tratamiento de la información, azar y probabilidad; números y operaciones. Conocimiento del Medio: materia y energía. Educación Artística: expresión y creación plástica.	Lenguaje: ¿qué y cómo escribir?, ¿qué y cómo leer? Matemáticas: resolución de problemas; T. Inform. Conocimiento del Medio: pro. tecnológico.

Objetivos

Lenguaje

— Comprender la diferencia entre significado denotativo y connotativo.
— Conocer los complementos circunstanciales.
— Iniciarse en el conocimiento literario andaluz: vida y obra de Rafael Alberti.
— Usar de manera adecuada los tiempos verbales desplazados.
— Rechazar el lenguaje discriminatorio y aprendizaje de alternativas.

Matemáticas

— Aprender el vocabulario y usos de la proporcionalidad y probabilidad.
— Aplicar la probabilidad y el azar a fenómenos y sucesos.
— Representar gráficamente resultados estadísticos.
— Atender a todas las posibilidades a la hora de resolver un problema.

Conocimiento del Medio

— Memorizar las características, propiedades y estados de la materia.

— Comprender los cambios físicos y químicos de los materiales.
— Efectuar varios tipos de mezclas y llevar a cabo procesos de separación.
— Llevar a cabo pequeñas investigaciones según el método hipotético-deductivo.
— Asimilar que la física y la química se encuentran en la vida real y desear descubrirlas.

Educación Artística

— Conocer los elementos que dotan de personalidad a una obra.
— Conocer técnicas de publicidad y sus estrategias de seducción del consumidor.
— Experimentar con distintos tonos de luz, sombras y contrastes en el dibujo.
— Analizar críticamente anuncios y sus elementos y realizar un anuncio publicitario.

Competencias básicas

— Lingüística.
— Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural.
— Autonomía e iniciativa personal.
— Matemáticas.
— Digital.
— Tratamiento de la información social y ciudadana.

Contenidos

Lenguaje

— Significado denotativo y connotativo. El lenguaje discriminatorio y alternativas.
— Usos desplazados de los tiempos verbales. El campo semántico. Com. circunstanciales.
— Uso de documentos y fuentes audiovisuales para obtener información.

Matemáticas

— Proporcionalidad. Probabilidad y el azar. Representación gráfica de estadísticas.
— Movimientos en el plano. Interpretar coordenadas y movimientos en el plano.
— Aplicación del vocabulario de la probabilidad a la descripción de fenómenos.
— Interés por debatir las conclusiones de una encuesta.

Conocimiento del Medio

— Propiedades y cambios de estado de la materia (sólidos, líquidos y gases).
— Mezclas homo y heterogéneas. Técnicas de separación de mezclas.
— Los cambios en los materiales: cambios físicos, cambios químicos e interés por ellos.
— Realización de experiencias sencillas para estudiar las propiedades y cambios de estado.

Educación Artística

— Técnicas de comunicación: la publicidad; la iconografía (logotipos) y tipografía.
— Observación y análisis crítico de mensajes publicitarios y elementos de diseño gráfico.
— Uso de los medios tecnológicos para la elaboración de producciones artísticas.

Relación con...

— **Otras unidades didácticas:** 8, 9, 10, 12, 14 y 15.
— **Educación en valores:** educación de la salud; educación TIC; educación para la paz; educación ambiental; uso responsable de tiempo libre; moral y cívica; ambiental.

Metodología

Enfoque globalizado partiendo del centro organizador. Metodología constructivista, basada en un método TIC y finalizando la unidad didáctica con un proyecto o problema a resolver usando una WebQuest *(miniquest)* en Internet (ver apartado metodología de programación).

Atención a la diversidad

— **Chicos con dificultades de aprendizaje:** intervención periódica de especialista de apoyo en el aula.
— **Chica con espina bífida:** ACI no significativa de acceso al currículum, y contará con la ayuda del especialista de apoyo. Tendrá un horario con especialista.

Actividades

— **Iniciación:** debate inicial para ver ideas previas, con proyección de imágenes en PDI, vídeos, etc
— **Desarrollo:** preguntas y respuestas sobre la unidad didáctica, recurriendo a libro de texto, apuntes, webs, etc.
Pasapalabra: el alumnado prepara preguntas y se clasifican por letras para hacer concursos.
Experiencias físico-químicas simples: agua incompresible; aire tiene masa; mezclas simples.
Experiencias físico-químicas complejas: en laboratorio o instituto, mezclas complejas, intensidades en el circuito, cambios de estados, destilación, oxidación, etc.
Experiencias grabadas: y analizar aplicando aprendizajes.
Glogster: póster digital en Glogster.com, de forma libre y creativa, con fotos, vídeos, audio, etc.
Publicidad: vender un aparato construido haciendo un anuncio de vídeo y editando digitalmente.
— **Refuerzo:** Jclic de Olga Valiente (experiencias en vídeo).
— **Ampliación:** trabajo de campo con encuestas, informe por escrito y gráfico estadístico.
— **Evaluación:** las actividades anteriores se evaluarán conjuntamente junto a la actividad estrella.
— **Actividad estrella:** procedimiento químico en aula o instituto (visita transición).

Recursos didácticos

— **Material ordinario:** cuadernos, lápices y colores, folios, libro de texto, *whiteboard…*
— **Material TIC:** ultraportátiles personales, PDI, conexión a Internet, WebQuest.
— **Específicos:** cubos, agua, fuentes de calor (estufa), software edición vídeo libre, focos, etc.

Evaluación

Diagnóstica. Lluvia de ideas, actividades matemáticas, sobre textos.	**Continua.** Observación, revisión de cuadernos, debates.	**Final.** Cuadernos, prueba oral/escrita, Glogster, actividad estrella.

Alumno	Diferencia entre el sentido denotativo y connotativo. Expone ideas de manera escrita rechazando situaciones discriminatorias. Reconoce y recita adecuadamente obras de Rafael Alberti.	Lenguaje
	Aplica conocimientos sobre la medida de magnitudes de unidades didácticas anteriores. Utiliza instrumentos varios para medir magnitudes.	Matemáticas
	Explica con sus propias palabras las experiencias realizadas en el aula. Identifica y relaciona los métodos de separación de sustancias. Aplica las fases del método científico. Conoce los tipos de energía y sus efectos.	Conocimiento del Medio
	Compone obras audiovisuales con dispos. de grabación y edición. Aplica adecuadamente la teoría de las sombras, luces y contrastes. Produce mensajes publicitarios aplicando los aprendizajes adquiridos.	Educación Artística
Docente	Encuesta alumnado y autoevaluación docente; diario con anotaciones.	
Unidad didáctica	Misma encuesta alumnado y autoevaluación docente (anexo VI). Diario.	

Centro organizador 4. *El ser humano del mañana.* **Unidad didáctica 13.** *Dame de beber.* **Etapa:** Primaria.	**Curso:** 6.º. **Temporalización:** 7-25 mayo. **Área:** todas (unidad didáctica globalizada).

Introducción-justificación

El último centro organizador se fundamenta en el cuidado de la Tierra y sus recursos para salvaguardar la vida en el futuro. Así, trabajamos el suelo, el agua, la contaminación y, como reflexión, cómo será la vida en el futuro con los avances tecnológicos. Permite al alumnado reflexionar y aplicar todo lo aprendido durante el curso, el cual termina con una obra de teatro.

Vinculación con el currículum oficial

Objetivos de etapa, áreas y programación	Contenidos de ciclo de áreas	
	Bloques RD 1513/2006 (España)	Bloques Orden 10/8/07 (Andalucía)
Etapa: b, e, g, h. Lenguaje: 2, 4, 6, 8. Matemáticas: 6, 7, 8. Conocimiento del Medio: 1, 5, 8, 9. Educación Artística: 3, 7, 8. Programación: 5, 6, 9, 15, 18, 19, 26, 28, 29, 37.	Lenguaje: leer y escribir; conocimiento de la lengua; educación literaria. Matemáticas: geometría. Conocimiento del Medio: entorno y su conservación; materia y energía. Educación Artística: expresión y creación plástica.	Lenguaje: ¿qué y cómo escribir? Matemáticas: formas, figuras y sus propiedades. Conocimiento del Medio: uso resp. de recursos; incidencia de la actividad humana.

Objetivos

Lenguaje

— Crear sustantivos a partir de otros tipos de palabras.
— Usar el estilo directo e indirecto.
— Iniciarse en el conocimiento literario andaluz: vida y obra de Ernestita de Champourcín.
— Desarrollar actitudes para el trabajo individual.

Matemáticas

— Diferenciar cuerpos geométricos y propiedades: área y perímetro.
— Realizar operaciones y problemas sobre geometría: resolver triángulos, áreas, etc.
— Cuidar la limpieza en el trabajo y la capacidad de organización del tiempo.

Conocimiento del Medio

— Estudiar las características del suelo en la naturaleza. Conocer rocas y minerales.
— Profundizar el conocimiento acerca del agua para la vida y su contaminación.

— Clasificar las rocas y minerales y tomar contacto con las mismas.
— Crear tesituras acerca de la importancia del agua, los problemas de su contaminación en el futuro y la necesidad de salvaguardarla.
— Comprender la importancia del agua para la vida.

Educación Artística

— Clasificar las figuras geométricas. Dibujar figuras con herramientas: reglas y compás.
— Comenzar preparativos de la obra de teatro de fin de curso: vestuario, diálogo, etc.
— Desarrollar capacidades como la paciencia y control del estrés.
— Implicarse en la obra de teatro.

Competencias básicas

— Lingüística.
— Conocimiento e interacción del mundo físico y natural.
— Autonomía e iniciativa personal.
— Matemática.
— Digital.
— Tratamiento de la información.
— Aprender a aprender.

Contenidos

Lenguaje

— Formación de sustantivos. Signos que cierran oración.
— Estilo directo e indirecto.
— Utilización del nuevo vocabulario en las actividades de expresión oral y escrita.
— Limpieza en el trabajo personal.

Matemáticas

— Rectas, figuras y cuerpos geométricos: triángulo, rectángulo, cuadrado, rombo y romboide.
— Identificación, clasificación y trazo de rectas, figuras y cuerpos geométricos.
— Interés por el uso del vocabulario preciso para describir las figuras y los objetos.

Conocimiento del Medio

— El suelo. Características, funciones y composición. Rocas y minerales: identificación.
— El agua, características, su contaminación y derroche. Observación de tipos de suelos.
— Investigación sobre usos del agua, su aprovechamiento y solución de contaminación.
— Actitud crítica frente a la destrucción del paisaje: deforestación, contaminación...
— Concienciación sobre la importancia del agua en nuestro entorno y su uso racional.

Educación Artística

— Dibujo geométrico. Construcción de cuerpos geométricos (cubos, prismas, pirámides, etc.).
— Disfrute de la actividad plástica. Emoción por participar en la obra de teatro.

Relación con...

— **Otras unidades didácticas:** 8, 10, 12, 14 y 15.
— **Educación en valores:** educación para la paz; educación ambiental; educación para la salud.

Metodología

Enfoque globalizado partiendo del centro organizador. Metodología constructivista, basada en un método TIC y finalizando la unidad didáctica con un proyecto o problema a resolver usando una Caza del Tesoro en Internet (ver el apartado metodología de programación).

Atención a la diversidad

— **Chicos con dificultades de aprendizaje de carácter leve:** intervención periódica de especialista de apoyo en el aula.
— **Chica con espina bífida:** ACI no significativa de acceso al currículum (pizarras más bajas, mesa adaptada) y contará con la ayuda del especialista de apoyo cuando éste va al aula si fuera necesario.

Actividades

— **Iniciación:** debate inicial para ver ideas previas, con proyección de imágenes en PDI, vídeos, etc.
— **Desarrollo:** preguntas y respuestas sobre la unidad didáctica, recurriendo a libro de texto, apuntes, webs, etc.
  Pasapalabra: el alumnado prepara preguntas y se clasifican por letras para hacer concursos.
  Experiencias físico-químicas con el agua: agua incompresible, cambios de estado, depuración, etc.
  Análisis de obras: buscar figuras geométricas en las obras simétricas.
  Preparación del teatro: ensayos por grupos en clase mientras el docente supervisa.
  Medidas de campos: cada grupo trabaja sobre un campo de un deporte para medir figuras.
  Salidas de campo «a por piedras»: cuaderno de campo anotando dureza, tacto, colores de rocas.
  Glogster: póster digital en Glogster.com, de forma libre y creativa, con fotos, vídeos, audio, etc.
— **Refuerzo:** Jclic de José Antonio Sánchez (agua y aire).
— **Ampliación:** trabajo de campo con encuestas, informe por escrito y gráfico estadístico.
— **Evaluación:** las actividades anteriores se evaluarán conjuntamente junto a la actividad estrella.
— **Actividad estrella:** visitar empresa del agua para aprender gestión, depuración, etc.

Recursos didácticos

— **Material ordinario:** cuadernos, lápices y colores, folios, libro de texto, *whiteboard*…
— **Material TIC:** ultraportátiles personales, PDI, conexión a Internet, WebQuest.
— **Específicos:** agua y aparatos para experiencias, reglas, escuadras, etc.; visita a central hidráulica.

Evaluación

Diagnóstica. Lluvia de ideas, actividades matemáticas, sobre textos.	**Continua.** Observación, revisión de cuadernos, debates.	**Final.** Cuadernos, prueba oral/escrita, Glogster, actividad estrella.

Alumno	Utiliza adecuadamente los signos de puntuación: punto, punto y coma y signos de interrogación y exclamación. Aplica correctamente el estilo directo e indirecto. Aplica normas de presentación de trabajos: índice, conclusiones...	Lenguaje
	Identifica las figuras geométricas. Sabe cómo calcular la superficie de cada figura. Usa adecuadamente los instrumentos: regla, semicírculo, escuadra.	Matemáticas
	Conoce estrategias para preservar el agua y controlar su gasto. Enumera las propiedades y característica del agua. Conoce los procesos de contaminación y depuración del agua.	Conocimiento del Medio
	Reconoce diferentes tipos de rocas y minerales. Crea figuras geométricas siguiendo los pasos para el dibujo técnico.	Educación Artística
Docente	Encuesta alumnado y autoevaluación docente; diario con anotaciones.	
Unidad didáctica	Misma encuesta alumnado y autoevaluación docente (anexo VI). Diario.	

Centro organizador 4. *El ser humano del mañana.* **Unidad didáctica 14.** *Reciclando duraremos más.*	**Etapa:** Primaria. **Curso:** 6.º. **Temporalización:** 28 de mayo-8 de junio. **Área:** todas (unidad didáctica globalizada).

Introducción-justificación

El reciclaje o el uso de energías renovables se trabajarán a continuación. Para reflexionar sobre la sociedad futura deben debatirse estos temas, que permiten repasar contenidos trabajados. Se aborda asimismo la publicidad y su tendencia consumista.

Vinculación con el currículum oficial

Objetivos de etapa, áreas y programación	Contenidos de ciclo de áreas	
	Bloques RD 1513/2006 (España)	Bloques Orden 10/8/07 (Andalucía)
Etapa: a, b, d, e, g, h, i, j, k. Lenguaje: 1, 2, 5, 10. Matemáticas: 2, 4, 5, 7. Conocimiento del Medio: 3, 4, 5, 7, 8, 10. Educación Artística: 1, 4, 5, 7, 8, 9. Programación: 3, 6, 7, 11, 12, 15, 16, 18, 26, 28, 27, 29, 30, 39, 41, 47, 48.	Lenguaje: leer y escribir; conocimiento de la lengua; educación literaria. Matemáticas: geometría. Conocimiento del Medio: entorno y su conservación; materia y energía. Educación Artística: expresión y creación plástica; observación plástica.	Lenguaje: ¿qué y cómo escribir?, ¿qué y cómo escuchar? Matemáticas: formas, figuras y sus propiedades. Conocimiento del Medio: uso responsable de los recursos; incidencia de la actividad humana.

Objetivos

Literatura

— Aprender a usar el paréntesis. Aumentar riqueza expresiva mejorando el vocabulario.
— Iniciarse en el conocimiento literario andaluz: vida y obra de Manuel Machado.
— Usar adjetivos mediante la realización de una biografía personal.
— Confiar en las propias posibilidades y desarrollar la creatividad expresiva.
— Ser consciente de la manipulación de la publicidad, sus mensajes, estereotipos, etc.

Matemáticas

— Distinguir entre superficie y volumen de las figuras. Conocer los tipos de ángulos.
— Medir ángulos con las herramientas adecuadas y resolver problemas.
— Aplicar los conocimientos matemáticos aprendidos para solucionar problemas.

Conocimiento del Medio

— Conocer los tipos de energías y el impacto en el medio del uso de éstas.
— Aprender la incidencia del reciclaje para la vida y sociedad actual y futura.

— Llevar a cabo procesos de reciclaje en el aula y hogar.
— Reflexionar sobre la vida en el futuro: energías renovables, hábitos de vida, etc.

Educación Artística

— Descubrir técnicas escenográficas. Aprender técnicas para el maquillaje artístico.
— Continuar con la preparación de la obra de teatro: ensayos.
— Elaborar críticas constructivas sobre el trabajo de los demás.

Competencias básicas

— Lingüística.
— Matemática.
— Autonomía e iniciativa personal.
— Social y ciudadanía.
— Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural.
— Aprender a aprender.
— Cultural y artística.

Contenidos

Lenguaje

— Formación de adjetivos. El paréntesis. Redacción de una biografía.
— Reconocimiento de la influencia de la publicidad sobre el consumo.

Matemáticas

— Superficie y volumen. Perímetro. Unidades para su medición.
— Ángulos. Uso de instrumentos para medir ángulos y operaciones con los mismos.
— Reconocer lo aprendido y usarlos para resolver problemas reales.
— Interés para plantear y resolver problemas de la vida usando las matemáticas.

Conocimiento del Medio

— La energía y sus transformaciones. Cambios de estado de la materia.
— Energías renovables y no renovables. Experimentación de formas de reciclaje.
— Sensibilización con la necesidad de llevar el reciclado al propio hogar.
— Valor de la democracia y cooperación como principios básicos de trabajo y relación.

Educación Artística

— Técnica escenográficas: puesta en escena, hablar en público, lenguaje no verbal, etc.
— Ensayos de la obra de teatro. Implicarse en el trabajo para obtener resultados. Técnicas audiovisuales y edición de vídeos. Técnica de maquillaje.

Relación con...

— **Otras unidades didácticas:** 9, 10, 11, 13 y 15.

— **Educación en valores:** educación para la salud, igualdad de oportunidades, educación en el consumo, educación ambiental, educación moral y cívica, educación en la diversidad.

Metodología

Enfoque globalizado partiendo del centro organizador. Metodología constructivista, basada en un método TIC y finalizando la unidad didáctica con un proyecto o problema a resolver usando una WebQuest *(miniquest)* en Internet (ver el apartado metodología de programación).

Atención a la diversidad

— **Chicos con dificultades de aprendizaje de carácter leve:** intervención periódica de especialista de apoyo en el aula para prevenir DA.
— **Chica con espina bífida:** adaptación curricular no significativa de acceso al currículum (pizarras más bajas, mesa adaptada a silla de ruedas), y contará con la ayuda del especialista de apoyo cuando éste va al aula si fuera necesario. Tendrá un horario diario con este especialista.

Actividades

— **Iniciación:** debate inicial para ver ideas previas, con proyección de imágenes en PDI, vídeos, etc
— **Desarrollo:** preguntas y respuestas sobre la unidad didáctica, recurriendo a libro de texto, apuntes, webs, etc.
Pasapalabra: el alumnado prepara preguntas y se clasifican por letras para hacer concursos.
Experiencias químicas con energía: circuitos con tipos de resistencias, conservación energía, etc.
Murales: con los tipos de energía renovables y no renovables, usos, ventajas e inconvenientes.
Preparación del teatro: ensayos por grupos en clase mientras el docente supervisa.
Proyecto Descartes 3.0: figuras geométricas y resolución de problemas.
Glogster: póster digital en Glogster.com, de forma libre y creativa, con fotos, vídeos, audio, etc.
— **Refuerzo:** Jclic de Isabel Moro (reciclaje).
— **Ampliación:** trabajo de campo con encuestas, informe por escrito y gráfico estadístico.
— **Evaluación:** las actividades anteriores se evaluarán conjuntamente junto a la actividad estrella.
— **Actividad estrella:** anuncio publicitario explicando cómo separar la basura para reciclar; campaña para repartir trípticos elaborados por el alumnado sobre el reciclaje, importancia…

Recursos didácticos

— **Material ordinario:** cuadernos, lápices y colores, folios, libro de texto, *whiteboard*…
— **Material TIC:** ultraportátiles personales, PDI, conexión a Internet, WebQuest.
— **Específico:** circuitos, conductores y semiconductores, motor, bombilla; manuales de reciclaje, etc.

Evaluación

Diagnóstica. Lluvia de ideas, actividades matemáticas, sobre textos.	**Continua.** Observación, revisión de cuadernos, debates.	**Final.** Cuadernos, prueba oral/escrita, Glogster, actividad estrella.

Alumno	Es capaz de formar adjetivos a partir de sustantivos y verbos. Usa adecuadamente el paréntesis en el texto escrito propio. Escribe su propia biografía correctamente usando adjetivos aprendidos.	Lenguaje
	Identifica figuras geométricas en función del número de lados/ángulos. Utiliza el compás para transportar ángulos. Utiliza correctamente el semicírculo para medir ángulos. Calcula adecuadamente el perímetro/superficie/volumen de las figuras.	Matemáticas
	Comprende la transformación de la energía de un tipo a otro. Clasifica los tipos de energías en renovables y no renovables. Clasifica productos de desecho en sus correspondientes contenedores. Comprende la importancia de llevar el reciclaje a los hogares.	Conocimiento del Medio
	Utiliza su propio cuerpo para crear mensajes no verbales. Participa activamente en composiciones colaborativas con su propio cuerpo. Colabora con compañeros en ensayos, haciendo críticas constructivas.	Educación Artística
Docente	Encuesta alumnado y autoevaluación docente; diario con anotaciones.	
Unidad didáctica	Misma encuesta alumnado y autoevaluación docente (anexo VI). Diario.	

Centro organizador 4. *El ser humano del mañana.*
Unidad didáctica 15. *El ser humano ayer, hoy y mañana.*

Etapa: Primaria.
Curso: 6.º.
Temporalización: 11-22 de junio.
Área: todas (unidad didáctica globalizada).

Introducción-justificación

La última unidad didáctica del curso será muy motivante. Presentamos por fin la obra de teatro que además de desarrollar las capacidades que el teatro ofrece permite aprender contenidos disciplinares al ser insertados como diálogos. La obra teatral versa sobre la humanidad, en la que repasarán su historia y describirán el futuro, todo desde la perspectiva andaluza.

Vinculación con el currículum oficial

Objetivos de etapa, áreas y programación	Contenidos de ciclo de áreas	
	Bloques RD 1513/2006 (España)	Bloques Orden 10/8/07 (Andalucía)
Etapa: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, m. Lenguaje: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7. Matemáticas: 1, 7, 8. Conocimiento del Medio: 3, 5, 6, 8, 9, 10. Educación Artística: 1, 3, 5, 7, 8. Programación: 3, 6, 7, 8, 10, 15, 19, 26, 27, 33, 41, 45, 48.	Lenguaje: leer y escribir; conocimiento de la lengua; educación literaria. Matemáticas: geometría. Conocimiento del Medio: entorno y su conservación; materia y energía. Educación Artística: expresión y creación plástica.	Lenguaje: ¿qué y cómo escribir?, ¿qué y cómo hablar? Matemáticas: formas, figuras y sus propiedades. Conocimiento del Medio: uso responsable de los recursos; incidencia de actividad humana en el medio.

Objetivos

Literatura

— Diferenciar claramente entre sufijos y prefijos y conocer sus significados.
— Conocer técnicas de memorización. Finalizar con los tipos de textos: periodísticos/opinión.
— Iniciarse en el conocimiento literario andaluz: vida y obra de Concha Méndez.
— Elaborar y pronunciar un discurso entre todo el alumnado para despedir la etapa.
— Llevar a cabo la escenificación de la ensayada obra de teatro.

Matemáticas

— Conocer las peculiaridades de la circunferencia: radio, perímetro, etc.
— Realizar operaciones sobre las circunferencias.
— Utilizar sus conocimientos matemáticos para resolver problemas.
— Valorar lo que ha aprendido en el curso y recurrir a ello para resolver problemas.

Conocimiento del Medio

— Identificar las partes simples de un ordenador. Navegar de manera segura por Internet.
— Conocer la evolución de la tecnología y suponer los avances próximos.
— Describir la sociedad a corto/largo plazo según la evolución de su tecnología.
— Crear un dispositivo electrónico propuesto en clase.
— Desarrollar el sentido de la privacidad en la red y los peligros de Internet.

Educación Artística

— Aprender nuevas técnicas plásticas de expresión: diorama y los títeres.
— Elaborar y ultimar detalles para la obra de teatro: ensayos, diálogos, adornos, etc.
— Concienciar de la capacidad de elaborar el propio material.
— Llevar a cabo la obra de teatro para despedir al centro.

Competencias básicas

— Social y ciudadana.
— Matemática.
— Autonomía e iniciativa personal.
— Lingüística
— Conocimiento e inteacción con el medio físico y natural.
— Lingüística.
— Aprender a aprender.
— Cultural y artística

Contenidos

Literatura

— El prefijo y el sufijo. Los prefijos de negación, oposición, situación e intensidad.
— Diminutivo, aumentativos y despectivos. Lexema y morfema. Texto opinión, periodísticos.
— Escenificación de la obra de teatro de la clase en el centro.
— Preparación del discurso grupal de final de etapa Primaria.

Matemáticas

— La circunferencia. Área del círculo.
— Aplicación de sus conocimientos para resolver problemas.
— Resolución de cuestiones relativas a problemas de circunferencias.

Conocimiento del Medio

— Máquinas y aparatos. Partes esenciales de un ordenador: hardware y software básicos.
— Usos seguros de Internet y redes sociales.
— Construcción y evaluación de dispositivos que realicen determinadas funciones.
— Asimilación de normas de seguridad en Internet y redes sociales.

Educación Artística

— Expresión teatral: títeres. El diorama. Técnicas y combinaciones decorativas.
— Diseño gráfico. Elaboración de obras usando técnicas mixtas aprendidas en el curso.
— Puesta en escena de la ensayada obra de teatro. Disposición a la originalidad y autonomía.
— Valorar los efectos que se consiguen con los medios audiovisuales.

Relación con...

— **Otras unidades didácticas:** con todas de forma implícita.
— **Educación en valores:** educación para la salud, igualdad de oportunidades, educación en el consumo, educación ambiental, educación moral y cívica, educación diversidad, educación TIC, educación para la paz.

Metodología

Enfoque globalizado partiendo del centro organizador. Metodología constructivista, basada en un método TIC y finalizando la unidad didáctica con un proyecto o problema a resolver usando una WebQuest *(miniquest)* en Internet (ver el apartado metodología de programación).

Atención a la diversidad

— **Chicos con dificultades de aprendizaje de carácter leve:** intervención periódica de especialista de apoyo en el aula.
— **Chica con espina bífida:** adaptación curricular no significativa de acceso al currículum (pizarras más bajas, mesa adaptada a silla de ruedas), y contará con la ayuda del especialista de apoyo cuando éste va al aula si fuera necesario.

Actividades

— **Iniciación:** debate inicial para ver ideas previas, con proyección de imágenes en PDI, vídeos, etc.
— **Desarrollo:** preguntas y respuestas sobre la unidad didáctica, recurriendo a libro de texto, apuntes, webs, etc.
Pasapalabra: el alumnado prepara preguntas y se clasifican por letras para hacer concursos.
Circuito complejo: con tutoriales escritos y audiovisuales (YouTube), crear un aerogenerador o semáforo (cambia luces automáticamente).
Preparación del teatro: ensayos por grupos en clase mientras el docente supervisa.
Proyecto Descartes 3.0: figuras geométricas y resolución de problemas.
Glogster: póster digital en Glogster.com, de forma libre y creativa, con fotos, vídeos, audio, etc.
— **Refuerzo:** Jclic de F. García Pozuelos (máquinas e inventos).
— **Ampliación:** trabajo de campo con encuestas, informe por escrito y gráfico estadístico.
— **Evaluación:** las actividades anteriores se evaluarán conjuntamente junto a la actividad estrella.
— **Actividad estrella:** obra de teatro y discurso grupal para despedir la etapa y al centro.

Recursos didácticos

— **Material ordinario:** cuadernos, lápices y colores, folios, libro de texto, *whiteboard...*
— **Material TIC:** ultraportátiles personales, PDI, conexión a Internet, WebQuest.

Evaluación

Diagnóstica. Lluvia de ideas, actividades matemáticas, sobre textos.	**Continua.** Observación, revisión de cuadernos, debates.	**Final.** Cuadernos, prueba oral/escrita, Glogster, actividad estrella.

Alumno	Descompone las palabras en lexema y morfemas. Transforma palabras en aumentativos y diminutivos. Utiliza el vocabulario adquirido durante el curso en su discurso. Adecua el tono, volumen y velocidad en el discurso oral.	Lenguaje
	Sabe cómo calcular la superficie y volumen del círculo y esfera. Usa eficazmente el compás y regla para dibujar figuras.	Matemáticas
	Comprende la transformación de la energía de un tipo a otro. Explica la circulación de las energías en los circuitos creados. Diferencia los tipos de palancas y sistemas de poleas.	Conocimiento del Medio
	Aplica conocimientos/destrezas del curso para las composiciones finales. Participa en la realización del decorado, vestuario, etc.	Educación Artística
Docente	Encuesta alumnado y autoevaluación docente; diario con anotaciones.	
Unidad didáctica	Misma encuesta alumnado y autoevaluación docente (anexo VI). Diario.	

BIBLIOGRAFÍA

Referencias normativas[1]

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación (LODE).

Orden de 14 de julio de 1998 que regula las actividades complementarias y extraescolares

Instrucciones de 18 de diciembre de 1998 que regulan la organización y desarrollo de actividades complementarias y extraescolares.

Ley 9/99, de 18 de noviembre, de Solidaridad en Educación (LSE).

I Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante de Andalucía, 2001.

Orden de 25 de julio 2002, Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y no Violencia.

Ley Orgánica 1/04, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral Contra la Violencia de Género.

Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de Fomento de la Educación y la Cultura de Paz.

Ley Orgánica 2/06, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Orden de 15 de mayo de 2006 que desarrolla las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Decreto 19/2007, de 23 de enero, de medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos, y corrección de errores.

Orden de 18 de julio de 2007 que regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos.

Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

[1] Ordenadas por fecha de publicación.

Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de E. Primaria en la comunidad autónoma de Andalucía.

Orden ECI 22/11/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria.

Ley Orgánica 17/2007, 10 de diciembre, de Educación en Andalucía (LEA).

Instrucciones de 17 de diciembre de 2007, por las que se complementa la normativa sobre evaluación del alumnado de Educación Primaria.

Orden de 25 de julio de 2008 que regula la atención a la diversidad del alumnado [...] de Andalucía.

Orden de 9 de septiembre de 2008 por la que se deroga la de 21 de julio de 2006.

Decreto 301/2009, de 14 de julio, por el que se regula el calendario y la jornada escolar en los centros docentes, a excepción de los universitarios.

Resolución 12 enero 2010, adenda del Acuerdo MEC y CEJA sobre Plan Escuelas TIC 2.0.

Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de Educación Primaria, [...].

Orden de 20 de agosto de 2010 por la que se regula la organización y funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de Educación Primaria [...].

Orden de 3 de marzo de 2010 por la que se regulan los servicios complementarios de la enseñanza de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares.

Corrección de errores al Decreto 328/2010, de 13 de julio (*BOJA* núm. 139, de 16 de julio de 2010).

Orden de 17 de marzo de 2011 que modifica órdenes sobre evaluación anteriores.

Instruciones de 11 de junio de 2012 que regulan la organización de biblioteca escolar.

Instruciones de 11 de junio de 2012 sobre tratamiento de lectura para desarrollo de competencia lingüística.

Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, que modifica el Real Decreto 1513/2006.

Orden de 12 de diciembre de 2012 que modifica Orden de 10 de agosto de 2007.

Referencias bibliográficas

Adell, J. (2003). Internet en aula: caza del tesoro. *Revista E. Tec. Educativa (EDUTEC), 16.*

Álvarez, M. y Bisquerra, R. (eds.) (2000). *Manual de orientación y tutoría.* Barcelona: Praxis.

Angulo, J. F. y Blanco, N. (2000). *Teoría y desarrollo del currículum.* Málaga: Aljibe.

Antúnez, S. et al. (1997). *Del proyecto educativo a la programación de aula.* Barcelona: Graó.

Arnáiz Sánchez (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos.* Málaga: Aljibe.

Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes.* Madrid: Anaya.

Brennan, W. (1998). *El currículo para niños con necesidades especiales.* Madrid: Siglo XXI.

Cabrero, J. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación.* Madrid: Síntesis.

Casanova, M. A. (2003). *Manuela de evaluación educativa.* Madrid: La Muralla.

Coll, C. (1987). *Psicología y currículum.* Barcelona: Laia.

Cubero, R. (2004). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos.* Sevilla: Diada Editores.

Dodge, B. (1995). WebQuests for Internet-based learning. *Distance Educator, 1* (2), 10-13.

Fernández Gallardo, M. V. y Salvador, M. L. (1994). *Discapacidad motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos.* Archidona (Málaga): Aljibe.

Fernández, J. (2002). *Cómo hacer unidades didácticas innovadoras.* Sevilla: Díada Editora.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *Currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2006). *La reforma necesaria.* Madrid: Ediciones Morata.

González Manjón, D. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares.* Málaga: Aljibe.

Jiménez, M. A. (1998). *Espina bífida. Aspectos psicológicos.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutorial.* Madrid: Narcea.

Marchesi y Martín (2001). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Madrid: Alianza.

Medina, R. A. y Salvador M. (coords.) (2002). *Didáctica general.* Madrid: Prentice-Hall.

Miñán, A. (coord.) (2003). *Necesidades educativas especiales y adaptación del currículum. Una cuestión de educación.* Granada: Natívola, 61-90.

Nieto, J. M. (2005). *Evaluación sin exámenes. Medios alternativos.* Madrid: CCS.
Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación,* vols. I, II y III. Madrid: Alianza.
Pallarés, M. (1977). *Técnicas e instrumentos de evaluación.* Barcelona: CEAC.
Piaget, J. (1979). *El mecanismo del desarrollo mental.* Madrid: Editora Nacional.
Richardson, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms.* California: Corwin Press.
Rosales (2003). *Criterios para una evaluación formativa.* Madrid: Narcea.
Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender.* Barcelona: Editorial Graó.
Santos Guerra, M. A. (1993). *Evaluación, proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Málaga: Aljibe.
Santos Guerra, M. A. (2000). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad.* Madrid: Cam.
Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.
Yoder, M. B. (1999). The Student webquest. *Learning & Leading with Technology, 7* (26), 6-9.
Zabala, M. A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo.* Barcelona: Graó.
Zabala, M. A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Barcelona: Graó.

Webgrafía[2]

http://dialnet.unirioja.es/.
http://paidos.rediris.es/needirectorio/: Directorio sobre NEE.
http://www.andaluciajunta.es/BOJA: Página donde podemos consultar los *BOJA.*
http://www.profes.net: Banco de recursos de todas las áreas y materias.
http://www.uv.es/~soespe/: Información sobre pedagogía y educación.
www.educalia.org.

[2] A las páginas web de este apartado hay que añadir todas las del anexo I siguiente.

Anexos

ANEXO I. RELACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS WEB 2.0 GRATUITOS

— **http://catedu.es/crear_wq/z_usuarios/z_usuarios.php**[1]
— http://centros6.pntic.mec.es/cea.pablo.guzman/cc_naturales/seresvivos htm#aparatodigestivo
— **http://docs.google.com/?hl=es#**[2]
— http://edutwitter.wikispaces.com/
— http://embedit.in/
— http://es.justin.tv/home?broadcast=true &new=true
— http://es.wikiloc.com/wikiloc/home.do
— **http://eyeos.org/**
— http://fooplot.com/
— http://friendfeed.com/
— **http://luip.mdl2.com/** [3]
— **http://prezi.com/**
— http://quizlet.com/
— http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/
— http://video.uhu.es/1/page/Home.aspx
— http://webs.ono.com/cidana/mujeres27/
— http://woices.com/
— http://wufoo.com/
— **http://www.aula21.net/Wqfacil/webquest.htm**
— http://www.aviary.com/
— http://www.dgeo.udec.cl/~andres/Tracker/
— http://www.dibujosparapintar.com/juegos_ed_colorear_enlinea.html
— **http://www.dropbox.com/**
— http://www.edmodo.com/home
— **http://www.educacionplastica.net/index.htm**
— http://www.educacontic.es/recursos-educativos
— http://www.edutic.ua.es/
— **http://www.glogster.com/**[4]
— http://www.goear.com/
— **http://www.luismiguelromero.es**[5]
— http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/
— **http://www.phpwebquest.org/wq25/**
— http://www.pimpampum.net/bookr/
— **http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/**[6]
— **http://www.slideshare.net/**[7]
— http://www.symbaloo.com/
— **http://www.teachertube.com/**
— http://www.wdl.org/es/
— **http://www.webquest.es/node/add**
— http://www.weebly.com/
— **http://es.wikipedia.org**
— **http://www.youtube.com/**

[1] Junto a otros recursos de la lista, página web para crear WebQuest o usar las de otros usuarios.
[2] Programas *on-line,* sin instalar, de Google. Incluye procesador de texto, cálculo, bases de datos, cuestionarios…
[3] Mi plataforma Moodle propia, incluida en el anexo IV.
[4] También explicado en el anexo posterior, dado que lo usaremos mucho todo el curso.
[5] **Mi página web que mantengo desde hace un año sobre recursos educativos TIC.**
[6] Repositorio del Ministerio de Educación de imágenes y sonidos libres de derechos.
[7] Repositorio y visualizador de diapositivas. Súbelas automáticamente y compártelas.

ANEXO II. GLOGSTER

¿Qué es Glogster?

Glogster es una **herramienta** de la web **2.0,** es decir, permite al usuario interactuar, convirtiéndolo en un productor de información además de consumidor. Se encuentra alojada en Internet, en www.glogster.com, y todo usuario que se registra gratuitamente puede elaborar sus propios glogs, pero…

¿Qué es un glog?

Simplemente se trata de un póster, pero un **póster digital.** En él, el usuario puede insertar cuadros de **texto,** archivos de **audio, imágenes** o **vídeos,** todo personalizando el formato del texto, colores de relleno, fondos, etc., incluso **enlaces** a otras páginas o recursos de la red.

El uso de los murales o pósteres ha sido una práctica habitual en las aulas, en cualquier área y nivel educativo, **para presentar y compartir** proyectos con un formato atractivo o **sintetizar** los conocimientos adquiridos sobre un tema.

Una de las grandes ventajas que nos ofrece Glogster en relación con el audio y vídeo, es la posibilidad de grabarlos desde el propio programa siempre que contemos, lo cual ya es habitual en la mayoría de los ordenadores, con un micrófono y una webcam. Éste es un rasgo que diferencia esta aplicación de otros generadores de carteles *on-line.* Es una herramienta, además, **muy atractiva** para el alumnado al ofrecer una gran variedad de estilos de diseño para ir configurando los diferentes apartados que forman parte del póster: marcos para las imágenes, reproductores de audio y vídeo, bocadillos, títulos, fondos, objetos... En definitiva, hablamos de **carteles interactivos y multimedia.**

¿Para qué podemos utilizar un glog?

Fundamentalmente como soporte de producciones orales, escritas o audiovisuales del alumnado:

— Presentación de proyectos de investigación.
— Resúmenes finales de un tema, mapas conceptuales, etc.
— Realización de carteles de divulgación y animación sobre lecturas.
— Anuncios, campañas publicitarias.
— Guías turísticas.
— Biografías.
— Reportajes.

También el profesorado encuentra en Glogster una herramienta muy válida para presentar los contenidos de forma más motivadora o proponer proyectos de trabajo o secuencias didácticas. En cualquier caso, las funcionalidades expuestas nos remiten a una **metodología activa,** de **trabajo por proyectos,** en la que el desarrollo de las competencias se hace patente: se aprende haciendo.

Estos carteles son algunos ejemplos de pósteres digitales realizados con Glogster por alumnos. Como podemos apreciar, se insertan distintos tipos de elementos (imágenes, vídeos…) y se puede personalizar por completo el formato de presentación (fuentes, marcos, bordes, rellenos, etc.). En ocasiones serán «un escaparate» donde el grupo de alumnos cuelguen lo que han hecho en la UD (si han hecho por ejemplo un mapa conceptual gigante pueden colgar una foto, o si han hecho una entrevista audiovisual pueden subir el vídeo), y a veces deberán crear el póster a partir de indicaciones del docente como una actividad más de la UD, una gran actividad.

ANEXO III. ACTUACIONES DESDE LA TUTORÍA CON EL GRUPO 6.º B

Acciones desde la tutoría con el grupo de 6.º B. Curso 2011-2012

Las actuaciones a realizar desde la tutoría serán las siguientes:

En el primer trimestre

— Conocer al alumnado nuevo y ayudar a la integración de éste en el grupo.

— Saber más sobre nuestros compañeros y compañeras.
— Revisar y actualizar los expedientes del alumnado.
— Solicitar al EOE las actuaciones que consideremos oportunas. Así como pedir seguimiento a las ya existentes. En nuestro caso no se ha dado la circunstancia.
— Dar a conocer al alumnado los proyectos en los que van a participar. Así como informar del uso de la agenda escolar.
— Coordinación con las familias para informar del método y dinámica de trabajo. Para informar de los distintos proyectos realizados en el centro, el horario y calendario escolar.
— Establecimiento de tutorías con padres y madres individuales y grupales.
— Iniciamos estrategias de trabajo (técnicas de estudio).
— Presentación de candidatos a delegados y elección de los mismos.
— Establecer de manera consensuada normas de grupo.
— Reunión de equipo educativo.
— Informar a padres y madres sobre el proceso de aprendizaje.

En el segundo trimestre

— Revisar la programación en vista a los resultados de la evaluación.
— Asegurarse de que la información se recoge, que tanto el alumnado como sus familias conocen la evolución del proceso de e-a y que saben lo que tienen que hacer.
— Revisar la marcha del grupo mediante asambleas y propuestas de mejora.
— Asambleas para determinar el nivel de cumplimiento de las normas de clase.
— Reunión informativa con los padres para informar del curso académico de nuestro alumnado.
— Paralelamente al objetivo del área de Lengua Castellana y su Literatura en cuanto al aprendizaje de técnicas y hábitos de estudio, se empleará tiempo exclusivo para reforzar este objetivo.
— Iniciar comunicación y acuerdos para visitar el centro de Secundaria adscrito.
— Informar a padres y madres sobre el proceso de aprendizaje.

En el tercer trimestre

— Diseñar un plan de trabajo en base a los resultados obtenidos en los trimestres anteriores.
— Revisar la marcha del grupo.
— Reflexión sobre cómo utilizar convenientemente las vacaciones de verano.
— Hacer una lista de libros de lectura entre todos.
— Reflexionar sobre los resultados obtenidos con los alumnos.
— Informar a padres y madres sobre el proceso de aprendizaje.
— Organizar y realizar definitivamente la visita al centro de Secundaria adscrito para facilitar adaptación y transición entre las etapas.

ANEXO IV. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

CRITERIO:

Se pintará una tarjeta amarilla u roja cuando el comportamiento del alumnado sea negativo y en función de su gravedad. El docente establecerá la recompensa o refuerzos positivos que considere.

AUTOEVALUACIÓN DEL DOCENTE EN CADA UNIDAD DIDÁCTICA					
Indicadores	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Con respecto a la programación de la unidad didáctica					
Los objetivos formulados han sido acordes a la características del alumnado					
Los contenidos contribuyen a alcanzar los objetivos					
La temporalización de la UD ha sido acertada					
Las actividades han permitido la participación de todo el alumnado					
La evaluación se ha ajustado a cada alumno					
Con respecto a la metodología de la unidad didáctica					
Se ha alternado diferentes metodologías y estilos de enseñanza en función de los contenidos					
Cada sesión ha finalizado con una evaluación final					
Las actividades han permitido la participación de todo el alumnado					
Se han usado las TIC como recurso transversal en la UD					
El alumnado ha estado motivado mientras realizada las tareas					
Con respecto a la organización de la unidad didáctica					
Se han planteado actividades individuales, en equipo y gran grupo de manera progresiva					
El tiempo de compromiso motor ha sido aprovechado debidamente					
Se ha contado con los materiales previstos					
Se han resuelto de forma inmediata situaciones imprevistas					
Con respecto a la intervención docente					
El docente ha explicado las actividades de forma clara y concisa					
Pone ejemplos de práctica cuando la dificultad/riesgo de la tarea lo requiere					
Ha usado varias formas de explicar, ejemplos, etc., cuando se ha requerido					
Propone diferentes niveles de dificultad para alumnado que requiere actividades de ampliación					
Controla los tiempos de la sesión y duración de actividades					
Domina los contenidos con fluidez					
Interviene severamente ante situaciones problemáticas como marginación, violencia o burla					

Comportamiento del alumno en las sesiones																																				
En las casillas deben marcarse las tarjetas amarillas y rojas en caso de comportamiento negativo o muy negativo en la sesión																																				
N.º	**Nombre**																																			
1																																				
2																																				
3																																				
4																																				
5																																				
6																																				
7																																				
8																																				
9																																				
10																																				
11																																				
12																																				
13																																				
14																																				
15																																				
16																																				
17																																				
19																																				
20																																				
21																																				
22																																				
23																																				
24																																				
25																																				

ANEXO V. CONTROL DE LA ASISTENCIA Y COMIDA DEL RECREO

CRITERIO:

El objetivo es controlar tanto la asistencia diaria como la comida del recreo, ya que se prohibirá dulces para favorecer frutas y zumos.

N.º	Nombre	Seguimiento de la asistencia y merienda																									
1		**Día sesión**																									
1		**Asist.**																									
		Fruta																									
2		**Asist.**																									
		Fruta																									
3		**Asist.**																									
		Fruta																									
4		**Asist.**																									
		Fruta																									
5		**Asist.**																									
		Fruta																									
6		**Asist.**																									
		Fruta																									
7		**Asist.**																									
		Fruta																									
8		**Asist.**																									
		Fruta																									
9		**Asist.**																									
		Fruta																									
10		**Asist.**																									
		Fruta																									
11		**Asist.**																									
		Fruta																									
12		**Asist.**																									
		Fruta																									
13		**Asist.**																									
		Fruta																									
14		**Asist.**																									
		Fruta																									
15		**Asist.**																									
		Fruta																									
16		**Asist.**																									
		Fruta																									
17		**Asist.**																									
		Fruta																									
18		**Asist.**																									
		Fruta																									

ANEXO VI. ACTIVIDAD DE TRABAJO DE CAMPO MEDIANTE ENCUESTAS

Desarrollo de la actividad de encuesta y trabajo de campo

Esta actividad se puede desarrollar para cualquier UD del curso. Se trata de una actividad que por su estructura permite el trabajo global de todas las áreas, integrando contenidos relacionados con Conocimiento del Medio, Matemáticas, Lengua Castellana y su Literatura y Educación Artística, en la medida en que el docente estime oportuno.

A modo de resumen, la actividad consiste en **entrevistar** a **5 hogares** del barrio sobre un contenido determinado de la UD, de **cualquiera de las áreas,** pero que tradicionalmente, por sus características, complejidad, etc., las personas no conozcan, o tengan ideas previas erróneas científicamente (por ejemplo, teorías populares para explicar que el verano tiene lugar cuando la Tierra se encuentra más próxima al Sol).

El alumnado anotará las respuestas de las personas y elaborará un informe escrito que incluirá una gráfica comentada. Para el desarrollo de la actividad, el alumnado contará con:

- Autorización y aval del tutor para mostrar a las personas encuestadas.
- Ficha de la actividad en la que consta los datos del grupo de trabajo y las firmas de las personas entrevistadas a modo de «prueba» de que se ha hecho la encuesta.
- Elaboración del informe de trabajo (una o dos caras).

1. La encuesta en la calle y trabajo de campo

El primer paso en esta tarea es realizar las encuestas. Para ello, el alumnado, en grupos de un máximo de 4 componentes, deberán visitar 5 casas del barrio para plantear un interrogante relacionado con el tema de la UD. Por ejemplo, en alguna ocasión será describir cómo era la antigua civilización de Grecia, Roma o Egipto; explicación de las estaciones en relación al movimiento de la Tierra alrededor del Sol; alimentación sana; buenos y malos hábitos de salud; un problema matemático, etc.

Las respuestas de las personas entrevistadas se recogerán en una tabla, marcando, en cada caso, si el sujeto sabía la respuesta, si la sabía «más o menos» o si estaba equivocado o desconocía la solución.

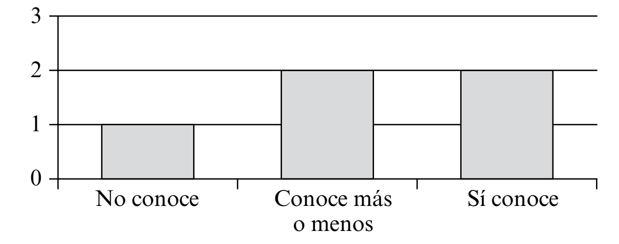
Además, el alumnado se compromete a explicar la respuesta científicamente correcta, para lo cual podrán llevar materiales, imágenes, etc., para fundamentar sus explicaciones.

Al finalizar, pedirán amablemente al ciudadano entrevistado que firme en la hoja para registrar su participación a modo de prueba.

2. Análisis de datos

De los resultados obtenidos, el grupo deberá elaborar un pequeño informe escrito a ordenador que entregará junto a la FICHA GRUPAL DE TRABAJO DE CAMPO. En dicho informe deberán contar su experiencia, hogares visitados, explicaciones que tuvieron que dar a los hogares, colaboración de las personas, si tuvieron que visitar más casas por la no participación de algunos, etc.

En el citado informe se incluirá un gráfico estadístico, un gráfico de barras en el que se aprecie visualmente los resultados de la encuesta:



Para integrar el área de Educación Artística, se pueden preparar previamente determinados materiales para apoyar las explicaciones que el alumnado dará a sus entrevistados equivocados. Asimismo, se pueden realizar los gráficos estadísticos a mano, en el aula, usando diferentes materiales, colores, texturas, etc.

Además, en determinadas ocasiones la propia encuesta tendrá como tema central un contenido de esta área; por ejemplo, historia de obras o artistas, eventos culturales, etc.

Posibles temas a trabajar en cada UD

— UD 1: descripción de la antigua Grecia o Roma; realización de un eje cronológico de las etapas evolutivas del ser humano; operación matemática con números y paréntesis.
— UD 2: identificación de una serie de oraciones según su intención; elementos de la comunicación en un esquema; dibujo del ser humano e identificar algunas partes del cuerpo o de algún sistema concreto; situaciones para aplicar primeros auxilios.
— UD 3: dibujo del ser humano e identificar algunas partes del cuerpo o de algún sistema concreto; operación matemática con fracciones; muestra de personajes célebres en la historia de la humanidad, hombres y mujeres, o pedir citar algunos; eje cronológico sobre principales hitos históricos.
— UD 4: clasificar en una tabla diferentes profesiones según el sector de producción;
— UD 5: mapas de Andalucía, España o Europa, físicos o políticos, y ubicar algunas ciudades, países, capitales con una chincheta; relación de palabras españolas y andaluzas y marcar cuáles existen y cuáles no.
— UD 6: muestra de artistas andaluces entre otros e identificar; muestra de obras famosas para identificar nombre, autor o dato relevante; operaciones matemáticas; pedir que se recite cualquier poema.
— UD 7: definir el nombre y el valor de las cifras según su situación en el número; identificar o explicar acontecimientos importantes en Andalucía o la propia localidad.
— UD 8: reconocer o citar alguna obra de teatro; relacionar con flechas magnitudes con sus correspondientes unidades de medida; hacer alguna forma mediante papiroflexia; movimientos del planeta Tierra alrededor del Sol; justificación de las estaciones.
— UD 9: preguntar sobre la clasificación del reino animal con ejemplos; identificar las partes de una oración; descripción de un ecosistema y alguna relación trófica; muestra de artistas andaluces entre otros e identificar; muestra de obras e identificar nombre, autor.
— UD 10: aplicar una escala simple; interpretar la ubicación de un objeto en un eje de coordenadas; identificar las partes de una oración; explicación de la fotosíntesis.
— UD 11: identificación de los distintos climas; ubicar un climograma en alguna región de España según sus datos; diferencia aparatos de medida de magnitudes.
— UD 12: propiedades de la materia; cambios de estado; muestra de un anuncio e interpretación del mismo; mostrar dibujos de objetos con foco de luz y dibujar la sombra.
— UD 13: identificación de figuras geométricas: tipos de triángulos, etc.; composición del suelo; realización de un cubo de rubik.
— UD 14: tipos de ángulos; normas de reciclaje, insertando recortes de diferentes tipos de desechos de basura en diferentes bolsas de colores.
— UD 15: partes del círculo y circunferencia; partes y funciones de un ordenador.

Ejemplo de autorización y supervisión del maestro para actividades de campo:

Autorización del tutor

Yo, Don ______________________________,
maestro del colegio ________________________
confirmo que el alumnado de mi curso está efectuando una tarea académica consistente en entrevistar a ciudadanos de la localidad acerca de determinados contenidos curriculares y educativos que giran en torno al tema __________________
____
____
__________.

Por ello ruego, para entre todos contribuir al completo desarrollo de nuestros niños y niñas, participen activamente en la actividad para la cual los niños y niñas le han escogido.

Si tuviese alguna queja del trato que le ha sido dado por el alumnado, puede ponerse en contacto conmigo directamente a través de mi correo electrónico: ______________________________
o directamente con el centro, en donde se tomarán las medidas oportunas.

Sin más, me despido no sin darle antes las gracias por su colaboración. Entre todos educamos. Un cordial saludo.

Fdo.:

(sello del centro)

Ficha grupal de trabajo de campo

Unidad/tema de trabajo:
____

Nombre del grupo:
____

Fecha de entrega:
____

Componentes:

1. ____________________________
2. ____________________________
3. ____________________________
4. ____________________________

Hogares visitados para la encuesta (direcciones)

1. ____________________________.
Firma:

2. ____________________________.
Firma:

3. ____________________________.
Firma:

4. ____________________________.
Firma:

5. ____________________________.
Firma:

Estadística de la encuesta

N.º hogar	No conoce la respuesta	Conoce más o menos la respuesta	Sí conoce la respuesta
1			
2			
3			
4			
5			

ANEXO VII. ACTIVIDADES ESTRELLA DESARROLLADAS DE CADA UNIDAD DIDÁCTICA

Actividad estrella de la unidad didáctica 1

La primera UD aborda el pasado del ser humano, desde los comienzos de su evolución biológica hasta llegar al homo sapiens, hasta la época de la Edad Antigua, donde florecieron y perecieron las grandes sociedades de la antigua Grecia y Roma.

La actividad estrella consistirá en la elección individual de un monumento histórico, concretamente, una construcción griega, romana o española de la Edad Antigua, aunque puede escogerse también alguna obra realizada en la Prehistoria. Una vez seleccionada, cada alumno deberá realizar un **trabajo de investigación** sobre dicha figura, estableciendo época histórica, sociedad, significado, objetivos que cumplía en su época, constructores, etc., especificando el impacto que ha tenido la obra para construcciones posteriores, o incluso en la actualidad. Por ejemplo, sabemos que el Partenón de la antigua Grecia sirvió de inspiración al arquitecto Narciso Pascual y Colomer a mediados del siglo XIX para construir nuestro actual Congreso.

Actividad estrella de la unidad didáctica 2

En la UD 2 se desarrolla la comunicación (tipos, elementos, etc.) y los números positivos y negativos y operaciones, la seguridad y la prevención de la salud y el estudio del propio cuerpo.

Actividad estrella de la UD 2:

Desarrollaremos proyectos de investigación por grupos en el aula. Dedicándose al menos un par de sesiones, el alumnado, haciendo uso de sus ordenadores y de Internet, y de los contenidos explicados en clase, deben investigar y elaborar un informe sobre uno de los órganos de los sentidos y su cuidado, o el cuidado de algunas de las funciones vitales. Para ello el docente elaborará una Caza del Tesoro. Las temáticas a repartir por los grupos podrían ser.

- — El oído y su cuidado, la vista y su cuidado, etcétera.
- — Sistema digestivo y la dieta saludable, sistema locomotor y prevención de lesiones...
- — Reanimación cardiopulmonar, maniobra de Heimlich, seguridad vial...
- — Evitar incendios y cómo actuar en uno, quemaduras, rotura de miembros, vendajes...

Para terminar la UD, cerramos con una visita al aula de la Policía Local, Bomberos o Protección Civil (o un médico) para explicarles lo que consideren oportuno acerca de la salud y prevención de riesgos en su campo. Es posible que algún padre o madre de algún alumno pueda cumplir esta necesidad.

Actividad estrella de la unidad didáctica 3

Dado que los objetivos de la UD 3 son la extracción de información de distintos formatos, las descripciones, el cálculo de porcentajes y las fracciones, el estudio de la historia de Europa y España en la Edad Media y Moderna, y el conocimiento de obras antiguas y uso de varios materiales para el dibujo y creación artística, una posible actividad que integra todo es la elaboración de un eje cronológico gigante.

Actividad estrella de la UD 3:

Consistirá en la elaboración de un eje cronológico gigante que rodee todo el aula. Se hará en una tira de papel continuo. El docente establecerá una lista de hitos y hechos importantes acontecidos en la Edad Media y Moderna (la imprenta de Gutenberg en 1457) descubrimientos (de América en 1492), reinados de España, conquistas, etc.

Una vez repartidos los espacios de tiempo entre los grupos de alumnos (por ejemplo, el gru-

po 1 el siglo V al siglo VII, el grupo 2 los siglos VIII y X, etc.), cada grupo se hará cargo de establecer en el eje cronológico los acontecimientos.

Para ello, el docente previamente preparará el friso con una línea temporal marcando los siglos para que ningún grupo pise el período del siguiente. Todo debe hacerse a lápiz hasta que el docente supervise la corrección de los datos. Además, el grupo de alumnos deberá decorar fervientemente su parte del friso, usando los distintos materiales que se especifican en los contenidos de Educación Artística. Una vez finalizado el eje, se colgará alrededor de todo el aula en las paredes.

Actividad estrella de la unidad didáctica 4

En la UD 4 se desarrollan contenidos tan importantes en este curso como son el desarrollo del lenguaje escrito (normas de acentuación) y lenguaje oral (control de los tiempos, pausas, tono, turnos…), los múltiplos y divisores, sectores de producción e historia contemporánea de España, y el empleo de los colores primarios y secundarios (círculo cromático, etc.)

Actividad estrella de la UD 4:

La actividad grupal que deberá hacer el alumnado se trata de un **mapa conceptual gigante** en el que relacione todas las profesiones que puedan que se desarrollen en la localidad. Deberá incluirse el máximo número de puestos laborales y establecer el máximo número de relaciones entre los mismos, mediante flechas y nexos que expliquen el tipo de relación que hay entre una profesión u otra, como productores y consumidores.

Cada puesto de trabajo deberá estar asignado con un color determinado según el sector de producción al que pertenezca, siguiendo para ello una leyenda que el grupo deberá crear.

Por ejemplo, un panadero (sector secundario), que consume varios ingredientes, como la harina, trigo, etc., adquiere sus productos de un comerciante agrícola (sector primario), y a su vez produce el pan que vende al hipermercado (sector terciario), quien lo vende al consumidor. El alumnado debería relacionar todos los puestos con flechas y nexos que expliquen el cambio de sector de producción.

Actividad estrella de la unidad didáctica 5

En la UD 5 de esta programación se aborda el estudio del mapa físico y político de Andalucía y España y las lenguas que en nuestro país se hablan. Además, se practican técnicas de dibujo del gouache y pastel. Por ello, una didáctica y dinámica actividad sería la elaboración personal de un mapa de España.

Actividad estrella de la UD 5:

No será un mapa cualquiera. El mapa deberá elaborarse de manera individual por cada alumno. En él deberán marcar lo más característico del mapa físico de España y dibujar el mapa político de nuestro país, marcando con diferentes colores las zonas donde se hablan las distintas lenguas. Deberán además hacer cálculos del número de hablantes de cada lengua del país a través de potencias, calculando porcentajes sobre el total de españoles, etc.

Actividad estrella de la unidad didáctica 6

La presente UD centra toda su atención en nuestra comunidad autónoma. Así, en el estudio de la lírica vamos a procurar llevar a cabo la lectura y reflexión de poetas y poemas andaluces, como Federico García Lorca, Bécquer, Cernuda, Góngora, Elena Medel (contemporánea), Zenobia Camprubí, Concha Méndez (es importante no olvidar a nuestras poetisas).

También abordaremos la cultura andaluza desde otras perspectivas, como la pintura o la música. Pintoras como Maruja Mallo, los pintores Julio Romero de Torres y Velázquez, o los músicos León y Quiroga y Juan Solano. Y ya que

abordamos toda la gama del arte, veremos también cantes y bailes andaluces, como las sevillanas, el fandango, flamenco.

Actividad estrella de la UD 6:

En la última o últimas sesiones de la UD se dedicará tiempo a desarrollar esta actividad estrella. En el aula o, si el tiempo acompaña, fuera de ella, todo el alumnado practicará el baile de la sevillana o algún otro tipo de baile, pero serán ellos y ellas quienes se enseñen mutuamente. Organizando pequeños grupos (microenseñanza) los alumnos y alumnas que ya sepan enseñarán a bailar acompañando con cantes y música (no es difícil reproducir música en algún dispositivo móvil y conectarlo a unos altavoces portátiles con batería). Todo el alumnado debe aprender al menos una parte del baile que les permita «arrancarse» en alguna fiesta andaluza y completar un baile (primera parte de sevillana, algún paso de flamenco, etc.). El docente recitará poesía para posteriormente reflexionar y filosofar sobre su significado con el alumnado. Éste saldrá también para recitar las poesías.

El docente invitará a los padres y madres a que asistan a esta sesión y que acompañen en el baile y cante. Además, tanto el alumnado como las familias pueden tocar instrumentos para acompañar «la fiesta».

Actividad estrella de la unidad didáctica 7

La UD 7 se inserta dentro del centro organizador 2, «Vida en Europa, España y Andalucía», donde el alumno debe asimilar que es ciudadano del continente, país y comunidad autónoma, comprender la organización social y política de donde vive, la geografía, la cultura y arte, etc.

Se trabajará la literatura, en especial el género literario de la poesía, y el valor de los números según su localización en la cifra, hasta los decimales. Desde la Educación Artística se trabajará el dibujo plano o bidimensional y la perspectiva, además de conocer el arte andaluz.

Actividad estrella de la UD 7:

Consistirá en la elaboración personal e individual de un poema, siguiendo las normas de confección (rima, métrica, versos… según la estrofa que se decida) sobre Andalucía, su cultura, algún hecho histórico, obra de arte, etc. Además, deberá ir acompañada de una representación en dibujo bidimensional sobre el tema del poema. El poema, junto al dibujo, será incluido en el póster digital de Glogster que se hará de forma grupal, correspondiente a la UD y realizado al término de la misma.

Actividad estrella de la unidad didáctica 8

La unidad didáctica 8 se centra en el estudio del universo, del sistema solar y del planeta Tierra como cuerpo estelar característico entre todos los que le rodean, entre otras cosas, por albergar vida, agua, atmósfera, etc. Aprovechando esta temática central se pretende trabajar los conceptos de magnitudes y sus unidades de medida.

Actividad estrella de la UD 8:

Consistirá en la creación tridimensional de un sistema solar, de manera que el alumnado deberá crear los planetas y situarlos en una maqueta alrededor de un sol, decorando la obra con los colores y texturas adecuados para recrear nuestro sistema solar. Además, deberán acompañar las figuras, como si una figura de exposición se tratase, de leyendas escritas describiendo los planetas. Así, vemos cómo integran: trabajo en equipo, creatividad, solidaridad, repartición de tareas, aplicación de conceptos y habilidades, colores y sus mezclas, trabajo con las magnitudes.

Actividad estrella de la unidad didáctica 9

La UD 9 desarrolla contenidos muy diversos en cada una de las áreas. En Lengua, la expresión mediante folletos informativos y la narración de

noticias, el sistema monetario y realización de gráficas informativas en Matemáticas, así como el ecosistema en Conocimiento del Medio. Sin embargo, hemos encontrado la actividad perfecta para sintetizar todo.

En resumen, la actividad consiste en la elaboración de una campaña publicitaria de protección del medio ambiente y del ecosistema, ya sea un ecosistema marino, terrestre, etc. Para ello, el alumnado deberá ser conocedor de los contenidos del ecosistema, pero además del lenguaje publicitario y captación de la atención. Además, el alumnado tratará de implicar a toda la comunidad educativa haciendo carteles, trípticos y pegatinas que se colgarán por el centro y por el aula para sensibilizar a todos.

Todo implica la búsqueda autónoma y guiada de información, de imágenes, etc., y por supuesto reflexión acerca de todo lo encontrado. Toda esta actividad final debe cerrarse con un debate.

Actividad estrella de la unidad didáctica 10

La UD 10 se caracteriza por centrarse en el estudio profundo de las plantas como elemento fundamental para la vida. Así, se estudian las partes de las plantas, los tipos, y sus funciones vitales, además de la fotosíntesis. Además, buscando cumplir el objetivo de etapa «n» del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, se trabajará la educación y seguridad vial.

Actividad estrella de la UD 10:

Además de la presencia de la WebQuest o Caza del Tesoro que es común para finalizar cada UD, ya que nos encontramos ante una programación TIC, y de la finalización con un póster-resumen usando Glogster, vamos a llevar a cabo la actividad estrella de la UD.

1. En primer lugar, se va a iniciar el cuidado de una planta de manera conjunta por todos los compañeros y compañeras del aula, una planta de rápido crecimiento y fácil mantenimiento, como la **Paulownias** (derecha) (al tiempo se sacaría al patio para seguir su crecimiento), o quizá una **Enredadera Buganvilla.**
2. Además, la gran actividad es la siguiente: cada alumno **deberá representar de manera tridimensional su barrio.** El barrio en el que vive, a escala real, incluyendo las calles, su señalización y espacios verdes. El alumno deberá reflexionar si su barrio cuenta con los suficientes espacios verdes, por un lado; aplicar el uso de la escala y herramientas (regla, compás, cartabón…), por otro, y finalmente, estimar si su barrio es seguro para circular con bicicleta. Se repasará igualmente los circuitos eléctricos, ya que el alumno deberá representar los semáforos y elementos que haya en el barrio. También aplicará todo lo aprendido en UD anteriores sobre el uso de colores y sus mezclas, aplicación de texturas, la tridimensionalidad, papiroflexia, etc. Sin embargo, el barrio no tiene que ser fiel al original. El alumnado, mientras lo elabora, debe ir actualizando el barrio y adaptarlo para que sea lo más seguro posible anotando los cambios en coordenadas. Finalmente, el barrio más seguro será seleccionado para llevar a cabo en él un circuito de educación vial.

Actividad estrella de la UD 11

La UD 11 se centra fundamentalmente en el aprendizaje del clima, su interpretación y cómo afecta la contaminación en dicho clima, la temperatura, efecto invernadero, etc.

Actividad estrella de la UD 11:

En la siguiente unidad cada grupo de alumnos deberán realizar una previsión del tiempo. Para ello usarán varios medios digitales y secretos de la televisión, como es la técnica del Chroma Key

(grabar sobre un fondo uniforme de un solo color y sustituir éste mediante postproducción por el fondo deseado), usando para ello cámaras de vídeo, móviles, etc., y software de edición de vídeo (siempre libre), como el PiTiVi, Kino (simples) o Cinelerra u Open Movie Editor (más complejos).

El alumnado deberá adquirir todos los conocimientos necesarios para describir el tiempo atmosférico. Además, servirá de repaso sobre la geografía, el lenguaje no verbal, los gestos y movimientos involuntarios del cuerpo (sincinesias), el sistema sexagesimal y unidades de medida del tiempo y técnicas como el mimetismo, imitando a presentadores de televisión. Para ello deben aprende a buscar información escrita, audiovisual, etc., en Internet.

Actividad estrella de la unidad didáctica 12

En el desarrollo de la UD 12 cabe destacar el estudio de la materia, sus propiedades físicas y químicas y los cambios de estado. Se trata de una importante aproximación a la Física y a la Química que debe tratar de asentar adecuadamente bases científicas en el alumnado, para que puedan desarrollar en el instituto conocimientos más profundos sobre estas nuevas disciplinas. Desde las matemáticas se desarrollan los conceptos de probabilidad y la recogida de datos en tablas, contenidos programados y sincronizados a conciencia para poder llevar a cabo la actividad que a continuación se va a explicar.

Actividad estrella UD 12:

La actividad siguiente es quizá una de las más ambiciosas de todo el curso, ya que requiere una gran coordinación intercentros. La actividad consiste en llevar a cabo varios experimentos en un laboratorio real, a manos de un profesional. Por ello se organizará una visita al instituto de referencia a la que asistirá el alumnado cuando finalice la etapa Primaria dentro de un par de meses.

El centro de Educación Secundaria tiene un laboratorio acondicionado para realizar las prácticas. Además, a medida que se desarrolle la experiencia se podrán ir deduciendo resultados y aplicar el vocabulario de probabilidad. Esta visita podrá aprovecharse para cumplir el objetivo tutorial de facilitar la transición entre la etapa Primaria y Secundaria y el cambio de centro. Durante la visita se conocerá el centro, director y algunos profesores que presumiblemente darán clase al alumnado.

Dada la necesaria coordinación y dependencia de otro centro, será necesario programar esta actividad con la debida antelación. Entre otras, podemos realizar las siguientes experiencias: estudiar la potabilidad del agua, cambios de estados aplicando distintas fuentes de calor, separación de disoluciones por diferentes métodos, comprobar que el agua es incompresible, conductividad de materiales, el aire tiene masa y ocupa un lugar en el espacio, etc.

Actividad estrella de la unidad didáctica 13

La presente UD 13 se centra en el trabajo de las figuras planas y cuerpos geométricos, la mejora del conocimiento de la lengua castellana, y el estudio del suelo, rocas y minerales y el agua. Dada la diversidad de contenidos, se realizará una actividad estrella que se dividirá en varias actividades finales de gran magnitud. Vamos a explicarlas una a una.

— **Actividad estrella 1.1:** el alumnado, de manera individual, deberá dibujar a escala un campo de fútbol en una superficie dura, como una tabla fina o cartón duro. ¿Por qué un campo de fútbol? Un campo de fútbol es algo con lo que normalmente todos y todas están familiarizados. Servirá para aplicar lo aprendido acerca del dibujo de figuras.
— **Actividad estrella 1.2:** realización de una pequeña investigación sobre el agua. El alumnado abordará todos los objetivos de

la UD de manera autónoma y en grupo a través de la Caza del Tesoro. En ésta se incluirán enlaces en los que el alumno podrá ir recabando información para ir respondiendo a las preguntas, hasta llegar a la pregunta final, que será sobre reflexión del uso del agua actualmente y su situación en el futuro.
— **Actividad estrella 1.3:** se trata de una salida del centro para realizar una visita guiada a una central de gestión del agua cercana a la localidad, o en su defecto, alguna central hidroeléctrica o hidráulica, con el objetivo de que el alumnado prepare preguntas para hacer durante la visita, etc.

Actividad estrella de la unidad didáctica 14

La UD 14 se enmarca dentro del último centro organizador, que centra su atención fundamentalmente en la reflexión sobre la necesidad de cuidar la vida para salvaguardar el futuro de nuestro mundo a corto y largo plazo. Así, desarrolla contenidos sobre la contaminación, el reciclaje, las energías alternativas, etc.

En la UD 14 se trabaja, además de continuar con el perfeccionamiento de las normas de escritura y el estudio de las figuras, las energías renovables y no renovables, su impacto en el medio y el reciclaje. Igualmente, fundamenta esta UD el estudio de la publicidad como medio de comunicación muy influyente y, especialmente, con intenciones consumistas y llena de estereotipos.

Actividad estrella de la UD 14:

La actividad estrella que se realizará al terminar esta UD será la elaboración con recursos TIC del centro o del propio alumnado de un anuncio publicitario, de un minuto de duración aproximado, en el que deberán vender un producto original inventado por ellos mismos y que tenga utilidad en el futuro. Para ello contarán con cámaras digitales del centro o propias (móviles serían muy útiles) y programas de edición de vídeo (software libre). Recordemos que en UD anteriores tuvieron la oportunidad de experimentar con dichos recursos (practicaron la realización del Chroma Key para elaborar la previsión del tiempo, UD 11).

Aquí podemos ver un ejemplo elaborado por estudiantes de Primaria:

http://www.youtube.com/watch?v=Rmk1T8Et3zM

Entre otras capacidades, los alumnos desarrollarán:

— Repaso de técnicas de publicidad y captación de atención combinando colores primarios, secundarios, perspectivas, etc.
— Software de edición digital de fotos y vídeos y dispositivos digitales.
— Comprender qué pueden y qué no deben subir a sitios en Internet (privacidad).
— Desarrollo de la competencia en comunicación oral, preparación de discursos.
— Desinhibición, trabajo en grupo, repartición de roles en el trabajo, organización del tiempo… además de motivación.
— Creatividad para crear un producto o darle nuevos usos.

Actividad estrella de la unidad didáctica 15

Teatro fin de curso:

Es necesario justificar cada actividad que elaboramos, dado que todas deben planificarse para cumplir los objetivos, desarrollar los contenidos, y como medios para aprender, por un lado, y para evaluar por otro, aunque por supuesto hablamos de una evaluación no puntual, sino continua, a través de la elaboración de actividades que permitan al alumno evocar sus conocimientos y destrezas, poner a prueba sus competencias y capacidades y demostrar todo su potencial.

En este sentido, creo que una obra de teatro puede contribuir a todo lo expresado en el párrafo anterior. ¿Una obra de teatro? Pues sí. Pero no hablo de una obra de teatro popular, no. Ahora veremos por qué.

En resumidas cuentas, y antes de pasar a justificar el teatro como importante y completa actividad en los centros, adelantamos que el teatro que realizaremos será una obra inventada por el docente, en la que, mediante el argumento y sus diálogos:

— El alumnado pueda experimentar un repaso de toda la materia fundamental de la unidad didáctica 15, que a su vez repasa contenidos de todo el curso de todas las áreas.
— Pueda aplicar los conocimientos aprendidos.
— Desarrollar todas las capacidades y actitudes que de manera intrínseca implica la representación de obras de teatro.

Justificación del uso del teatro en los centros educativos:

Podemos encontrar gran cantidad de literatura acerca de las ventajas que supone el uso del teatro en los centros de Primaria y Secundaria (Gavira y Civila de Lara, 2004; Navarro Solano, 2007; Vacas, 2009). De todos ellos hemos realizado un análisis para justificar el gran esfuerzo que supone la representación teatral como actividad escolar. Entre muchas de estas ventajas y utilidades, podemos enumerar:

— El teatro es una actividad muy completa, desarrolla integralmente al alumno y provoca gran implicación por su parte.
— Se desarrollan el lenguaje y la expresión, hábitos sociales, creatividad, trabajo colaborativo, preocupación por hacer las cosas correctamente, control del lenguaje verbal, aprendizaje de vocabulario y expresiones… por lo que el **área de Lengua** queda muy cubierta.
— No sólo debe pensarse en el teatro como la representación en la escuela que busca los aplausos. Puede plantearse como actividad cerrada en el aula usándose más asiduamente.
— Al elaborar nosotros mismos todo nuestro material, recursos, vestuario, etc., ponemos en práctica todas las destrezas y conocimientos desarrollados en **Educación Artística.**
— Continuando con la Educación Artística y Lengua, el propio alumnado puede hacerse la publicidad de su obra, repasando nuevamente contenidos trabajados, exponiendo un resumen de la obra, lenguaje publicitario, trípticos, etc.
— Como vamos a incluir músicas populares para dinamizar la representación, repasaremos las composiciones musicales con instrumentos que el alumnado haya aprendido en el curso, incluso algunas nuevas.
— Como veremos en el punto posterior a éste, el argumento estará centrado en la temática central de la UD 15, de manera que los diálogos se basarán en una historia que integra contenidos teóricos y prácticos de las materias, en especial del área de **C. del Medio.**
— Se incluye el componente emocional, ya que el teatro será la última actividad que hagan todos los compañeros y compañeras del aula juntos en la escuela, pues el paso al instituto provocará la ruptura del grupo en otros nuevos, sirviendo esta actividad como recuerdo.

Dado que todas las actividades que planteamos deben ser **lo más adaptativas posible,** toda esta actividad del teatro es **susceptible** de ser realizada **sólo a nivel de aula.** Es decir, la representación puede hacerse a puertas cerradas en el aula, invitando o no a los padres, o todos solos en alguna sala del centro, etc. Recordemos que lo verdaderamente importante es el contenido del teatro, no los aplausos. Será importante contar con la **colaboración de las familias.**

La obra de teatro:

¿Qué obra de teatro se va a representar, que permita el desarrollo de los contenidos del último centro organizador y un repaso de las anteriores UD? ¿Existe? No sabemos si existirá, pero el caso es que nosotros mismos crearemos nuestra propia obra de teatro. Recordemos que los contenidos del último centro organizador, **«El ser humano del mañana»,** versa sobre la vida del ser humano en el futuro, atendiendo a la evolución tecnológica de nuestra sociedad, lo que implica conocimientos de la sociedad actual y futura, las fuentes de energía actuales y las del futuro (alternativas), el reciclaje, posibles crisis y cambios en la vida cotidiana de las personas, de los negocios, impacto de Internet, posibles inventos por crear, los derechos de autor, etcétera. *De este modo, la obra consistirá en:*

Un repaso de la historia de la humanidad, desde el hombre de Cromañón hasta el hombre del año 2100

Así se llevará a cabo un repaso de la historia de la evolución del ser humano prehistórico e histórico, civilizaciones clásicas (caricaturizadas, expresando los rasgos más comunes), la Edad Antigua, Media, Moderna, Contemporánea y Futura. Se repasarán los inventos y descubrimientos más importantes, como la escritura, la imprenta, el derecho de autor, descubrimiento de América, teléfono, móvil, Internet… Será necesario por tanto crear materiales, decorados, vestuarios y músicas típicas de cada etapa histórica.

La creatividad:

Sir Ken Robinson, que viaja por todo el mundo exponiendo su filosofía educativa, propone que la creatividad es el eje central que caracteriza al ser humano, junto a la comunicación. Por ello, no es menos importante que el resto de áreas curriculares. Sin embargo, tristemente, en todos los sistemas del mundo se prioriza cualquier cosa antes que las materias artísticas y creativas, como la plástica, bailes o música. ¿Pero por qué? Es decir, ¿quién ha dicho que el área de Lengua es mejor que la Artística? ¿Quizá se usa más en la vida real? No vamos a debatir qué se usa más, porque sería ilógico y antieducativo. El ser humano, y de acuerdo al enfoque metodológico globalizador, aborda sus problemas globalmente, sin importar qué áreas se implican. Si tengo que hacer un huevo frito y no sé, buscaré la receta en Internet, haré los cálculos que me pidan para los ingredientes y el tiempo necesario, me lo comeré, lo digeriré y la naturaleza seguirá su curso. Pero no voy a analizar el sujeto de lo que lea en Internet en la receta, ni voy a hacer el mínimo común múltiplo para calcular la cantidad, ni voy a mirar si fue antes el huevo o la gallina, y mucho menos me voy a poner a pintar caras en el huevo (nótese la estereotipación de cada área). No quiero decir que cada uno de esos contenidos no sean importantes o útiles, pero no hay que menospreciar un área por dar más valor a otra.

Sir Ken Robinson opina que todos los niños son creativos por naturaleza, pero pierden esta capacidad. Para ser creativo hay que estar dispuesto a equivocarse, aunque por supuesto el error no es sinónimo de creatividad. Pero si tenemos miedo a equivocarnos, nunca seremos creativos. El alumnado, al someterse a un sistema educativo rígido, normalizado y comprensivo, en el que todo el mundo debe hacer lo mismo al mismo tiempo, y se persigue el error, el cual se castiga con suspensos.

En ese sentido, mediante el teatro en el aula podemos compensar ese déficit de desarrollo de la creatividad, tan valorado hoy en día en nuestra sociedad, tanto a nivel personal como laboral.

Referencias bibliográficas generales

Adell, J. (2003). Internet en el aula: a la caza del tesoro. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 16,* abril de 2003. Centre d'Educació i Noves Tecnologies. Universitat Jaume I [disponible en: http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec16/adell.htm] [consulta: julio de 2005].

Aebli, H. (1998). *Doce formas de enseñanza*. Madrid: Narcea.

Aguado, M. T., Álvarez, B., Ballesteros, B., Castellano, J. L., Cuevas, L., Gil, I., Malik, B., Mata, P., Sánchez, M., Téllez, J. A., Hernández, C., Del Olmo, M., García, M. P., Moya, A., Buli, J., Morken, I., Browne, A., Laubeola, L., Baumgarti, B., Schaumberger, G., Vetter, J., Porina, V., Tipans, O., Leitao, S. y Pinto, M. (2005). *Guía inter. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural.* Madrid: Ministerio de Educación y Secretaría General Técnica.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research Special Education Needs, 7* (1), 3-7.

Ainscow, M. (2009). Local situations for local contexts: the development of more inclusive education systems. En Rasmus, A. (red.), *Den inkluderende skole I et ledelsesperspektiv (Leadership perspectives on the inclusive school)*. Copenhagen: Frydelund.

Ainscow, M. (2009a). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years. *School Effectiveness and School Improvement, 21* (1), 1-21.

Ainscow, M. (2013). From special education to effective schools for all: widening the agenda. *The Sage Handbook of Special Education* (ed. Florian, L.). Londres: Sage.

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. y Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion.* Londres: Routledge.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (1996). *Inclusion and exclusion: listening to some hidden voices*. Nueva Zelanda: International Research Colloquium on Inclusive Education.

Angulo Rasco et al. (1992). Evaluación educativa y participación democrática. *Cuadernos de Pedagogía, 195,* 72-76

Ántunez, S., Del Carmen, L., Imbernon, F., Parcerisa, A. y Zabala, A. (1993). *Del proyecto educativo a la programación de aula.* Barcelona: Graó.

Aramburuzabala, P. y Vega, M. (2008). «Haz lo que digo y no cómo lo digo». La necesidad de coherencia entre el modelo de formación del profesorado y el modelo didáctico que se practica. En actas de Foro Máster de Formación del Profesorado de Secundaria. Universidad de Valladolid.

Arnáiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Educar en el 2000,* 15-19. Extraído el 10 de abril de 2008 desde http://www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/inclusion.pdf.

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Barrachina, J. (2002). *Unidades didácticas para Primaria desde un enfoque constructivista. N.º XII.* Barcelona: INDE.

Barrera, I. (2009). Cómo trabajar y evaluar las competencias básicas en la materia de inglés. *Innovación y experiencias educativas, 22.* Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_22/ISABEL_BARRERA_BENITEZ01.pdf.

Blázquez Entonado, F. y Lucero Fustes, M. (2005). Los medios y recursos en el proceso didáctico. En Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F. (2005), *Didáctica general* (p. 186). Madrid: Pearson, Prentice-Hall.
Bolívar, A. y Pereyra, M. A. (2006). El proyecto DESECO sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D. S. y Salganik L. H. (eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-13). Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
Bolívar, A., Rodríguez Diéguez, J. L. y Salvador, F. (2004). Objeto de la didáctica. En Salvador, F. et al. (dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (páginas 401-416). Archidona (Málaga): Aljibe.
Bonal, X. (1992). Escuelas aceleradas para alumnos desventajados. *Cuadernos de Pedagogía, 201,* 60-65.
Brown, S. y Glasner, A. (eds.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.* Madrid: Narcea.
Bustos, A. (2006). Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía. Tesis Doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
Cabero Almenara, J. et al. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación.* Madrid: Síntesis.
Cabero Almenara, J. (1996a). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Edutec: Revista electrónica de Tecnología Educativa, 1* [disponible en: http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html] [consulta: julio 2005].
Cabero Almenara, J. (1996b). El ciberespacio, el no lugar como lugar educativo. En Salinas, J. et al., *Redes de comunicación, redes de aprendizaje.* Palma de Mallorca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Islas Baleares.
Camacho, S. (1994). Modelos colectivos: la lección. En Sáenz, O., *Didáctica General* (pp. 381-406). Alcoy: Marfil.
Cano, M. A. y Lledó, A. (1990). *Espacio, comunicación y aprendizaje.* Sevilla: Díada.
Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12,* 1-16.
Cañal, P. (coord.) (2002). *La innovación educativa.* Madrid: Universidad Internacional de Andalucía y Akal.
Cañal, P., Lledó, A., Pozuelos, F. J. y Travé, G. (1997). *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa.* Sevilla: Díada.
Carbonell, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad.* Barcelona: Octaedro.
Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid: Morata.
Carbonell, J. (2002). El profesorado en la innovación educativa. En Cañal, P. (coord.), *La innovación educativa* (pp. 11-26). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía y Akal.
Cardona Andújar, J. (2010). La identidad de los centros escolares: el proyecto educativo. En Medina Rivilla, A. y Sevillano García, M. L., *Diseño, desarrollo e innovación del currículum.* Madrid: Universitas.
Coll, C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor. *Revista de Educación, 346,* 15-32.
Collins, A. y Smith, E. E. (1980). *Teaching the process of reading comprenhension. Technical report n.º 182.* Illinois: Center for the Study of Reading.
Comisión de las Comunidades Europeas (2005). *Recomendaciones del Parlamento europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Disponible en la dirección: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2005/com2005_0548es01.pdf.
Cómo enseñan los distintos modelos didácticos. Grupo Blas Cabrera (consultado 5/9/11).
Correa Piñero, A. D. y Area Moreira, M. (1999). ¿Qué opinan los profesores de EGB sobre el uso del libro de texto en las escuelas? *Quaderns Digitals: Qurrículum, 4,* noviembre de 1999.
Cuadrado Gordillo, I. (2011). La competencia social y el clima del aula como práctica inclusora en el contexto escolar. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 19* (1), 16.
Dale, E. (1946). *Audio-visual methods in teaching.* Nueva York: The Dryden Press.
Darling-Hammond, L. et al. (2005). Eduactional golas and purposes: Developing a curricular vision for teaching. En Darling-Hammond y Bransford, J. (eds.), *A good tearcher in every classroom* (pp. 169-200). San Francisco: Jossey Bass.
De la Herrán, A. y Paredes, J. (2008). *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria.* Madrid: McGraw-Hill.

De la Orden, A. (2000). Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa. En González, D., Hidalgo, E. y Gutiérrez, J., *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa* (pp. 7-20). Granada: Grupo Editorial Universitario.

De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo.* Madrid: Dykinson.

De la Torre, S. (1994). *Innovación curricular. Procesos, estrategias y evaluación.* Madrid: Dykinson.

De Miguel, M. (1996). La evaluación de la función docente del profesorado universitario. En Rodríguez, J. M. (ed.), *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario* (pp. 123-138). Huelva: ICE y Universidad de Huelva.

De Miguel, M. (coord.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior.* Proyecto EA2005-0118. Consultado el 7 de julio de 2011 de: http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/ea2005-0118.pdf.

De Zubirla, J. (1994). *Los modelos pedagógicos.* Bogotá: Editorial Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education; an introduction to the philosophy of education.* Nueva York: The Macmillan Company.

Dewey, J. (1963). *Experience and education.* Nueva York: Collier Books.

Dewey, J. (1967). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación.* Buenos Aires: Losada.

Díaz, J. y Martins, A. (1997). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje.* Costa Rica: Servicio Editorial de ILCA.

Díez-Palomar, J. y Flecha García, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 67* (24, 1), 19-30.

Doménech, J. y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo.* Barcelona: Graó.

Doyle, W. (1980). *Classroom management.* Indiana: Wet Lafayette, Kappa Delta Pi.

Eduteka (2004). Recursos para robótica en Internet. *Eduteka: Portal sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación* [disponible en: http://www.eduteka.org/RoboticaRecursos.php] [consulta: Septiembre 2011].

Eisner, E. (1995). *Is the artof teaching a metaphor? Keynote address. International Conference on Teacher Thinking.* Ontario: Brock University.

Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación.* Barcelona: Graó.

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros.* Barcelona: Graó.

Escudero, J. M. (1981). *Modelos didácticos.* Barcelona: Oikos-Tau.

Estebaranz, A. (2004): Curriculum. En Salvador, F. et al. (dirs.), *Diccionario enciclopédico de didáctica* (pp. 270-295). Archidona (Málaga): Aljibe.

Estepa, J. (1998). El conocimiento escolar en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela, 35,* 43-52.

Esteve, O. (2009). La interacción, un proceso que implica conversar. *Cuadernos de Pedagogía, 391,* 56-59.

EURYDICE (2002). *Competencias clave.* Madrid: Unidad española de la red Eurydice. Disponible en http://www.wurydice.org.

Fasko, S. N. (1994). *The Effects of a Peer Tutoring Program on Math Fact Recall and Generalization.* Paper presented at the Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (1994). Los Ángeles, CA.

Fecha, R. y Ortega, S. (2012). Comunidades de aprendizaje. *Educadores: Revista de renovación pedagógica, 243,* 8-21.

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI, 24,* 35-56.

Fernández Pérez, M. (1977). Memoria sobre el concepto, métodos. Fuentes y programa de la didáctica (inédita). En Estebaranz García, A. (1999), *Didáctica e Innovación Curricular.* Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Fernández, P. (2006). *Texto de apoyo al curso online de la organización y funcionamiento de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.* Sevilla: MAD (documento policopiado).

Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educar, 35,* 61-70.

Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change, 2* (2), 123-141.

Flecha, R., Padrós, M. y Puigdellívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa, 5,* 4-8.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. Teoría y práctica del aprendizaje dialógico.* Barcelona: Paidós.

Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje.* Sevilla: Fundación ECOEM.

Freinet, C. (1975). *La educación moral y cívica.* Barcelona: Laia.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol.* Barcelona: El Roure.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of the Oppressed.* Nueva York: Continuum Publishing Co. (New Revised 20th-Anniversary Ed.).

Fundación ECOEM (2011). *Apuntes de oposiciones para maestros de Educación Primaria.*

Fundación ECOEM (2011). *Temario de oposiciones al cuerpo de maestros de Educación Primaria.* Sevilla: ECOEM.

Gallego, J. L. (2004). Definición de interacción didáctica. En F. Salvador, J. Rodríguez y A. Bolívar (dirs.), *Diccionario enciclopédico de didáctica,* vol. II (pp. 84-85). Málaga: Aljibe.

Gallego, J. L. y Mata, F. S. (2005a). Metodología de la acción didáctica. En A. Medina y F. S. Mata (coords.), *Didáctica general* (pp. 155-182). Madrid: Prentice-Hall.

Gallego, J. L. y Mata, F. S. (2005b). Enfoque didáctico para la globalización y la interdisciplinariedad. En A. Medina y F. S. Mata (coords.), *Didáctica general* (pp. 221-245). Madrid: Prentice-Hall.

García Pérez, F. F (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 207.* http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm.

García Requena, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos.* Archidona (Málaga): Aljibe.

García, M. P. (2004). *Las herramientas de la calidad aplicadas a la Universidad.* Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión para la práctica.* Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo.* Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.

Gómez Martínez, P. (2005). La representación de la escuela en el cine: una metáfora del estado para las sociedades en crisis o la responsabilidad de mostrar abiertamente carencias. *Comunicación y hombre: Revista Interdisciplinar de Ciencias de la Comunicación y Humanidades, 1,* 149-164.

González Manjón, D. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración.* Málaga: Aljibe.

González, D., Hidalgo, E. y Gutiérrez, J. (2000). *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

González, S., Pozo, C. y García, M. P. (2012). *La evaluación institucional.* Madrid: Pearson Educación.

Grupo Investigación en la Escuela (GIE) (1991). *Proyecto Curricular IRES (docs. I-II-III y IV)*. Sevilla: Díada.

Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa.* Barcelona: Península.

Heller, L. R. y Fantuzzo, J. W. (1993). Reciprocal peer tutoring and parent partnership: Does parent involvement make a difference? *School Psychology Review, 22* (3), 517-534.

Hernández, R. M. (2003). *Evaluación del aprendizaje significativo en el aula. Cuadernos para la enseñanza del español II.* Costa Rica: EUNED.

Herrán Gascón, A. y Paredes Labra, J. et al. (2008). *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria.* Madrid: McGraw-Hill.

Herrera, A. (coord.) (1994). *Los rincones en educación infantil y el primer ciclo de educación primaria.* Huelva: CEP de Aracena.

Ibáñez Sandín, C. (1993). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula.* Madrid: La Muralla.

Illán, N. y Arnáiz, P. (1996): La evolución histórica de la educación especial. Antecedentes y situación actual. En N. Illán (coord.): *Didáctica y organización en educación especial* (pp. 13-43). Málaga: Aljibe.

Jiménez Martínez, P. y Vilà Suñé, M. (1999*). De educación especial a educación en la diversidad.* Málaga: Aljibe.

Jiménez, J. R. (2006). *Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12). Un aula para la investigación.* Sevilla: Díada Editora.

Joint Committee On Standars For Educations Evaluation (1994). *The Program Evaluation Standars.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record, 19,* 319-335.

Kilpatrick, W. H. (1921). Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: Introductory statement: Definition of terms. *Teachers College Record, 22* (4), 283-288. Consultado el 9 de septiembre de 2011 de: http:/ /www.tcrecord.org. ID Number 3982.

Koopiloto, G. R. (2011). ¿Qué se esconde tras los libros de texto? *En Portal libertario.* http://www.rebelion.org/noticia.php?id=121652.

Lalley, J. P. y Miller, R. H. (2007). The learning pyramid: Does it point teachers in the right direction? *Education*, *128* (1), 64-79.

Leite, A. E. (2007). *Profesorado, formación e innovación: los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico.* Sevilla: Cooperación Educativa Kikirikí.

Lévy-Leboyer, C. (2003) *Gestión de las competencias.* Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación.* Málaga: Aljibe.

Magennis, S. y Farrell, A. (2005) Teaching and Learning Activities: expanding the repertoire to support student learning. En G. O'Neill, S. Moore y B. McMullin, *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching.* Dublín: All Ireland Society for Higher Education/Higher Education Authority.

Mallart, J. y De la Torre, S. (2004). Contenidos de enseñanza. En F. Salvador, J. J. Rodríguez y A. Bolívar, *Diccionario enciclopédico de didáctica,* vol. 1. Archidona: Aljibe.

Manefield, J. et al. (2007). *Student voice. A historical perpective and new directions.* Melbourne: Department of Education, Office of Learning and Teaching.

Marchena, C. (2001). *Andamios para la atención a la diversidad. La construcción de una escuela solidaria.* Sevilla: MAD.

Marchesi, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación,* núm. extraordinario, 15-35.

Marín, V. (coord.) (2009). *Las TIC y el desarrollo de las competencias básicas.* Sevilla: MAD.

Marquès Graells, P. (2000-act. 2011). *Los medios didácticos* (disponible en: http://www.peremarques.net/temas2/t2.html) (consultado en julio de 2005 y septiembre de 2011).

Martín, X. (2006). *Investigar y aprender. Cómo organizar un proyecto.* Barcelona: Horsori.

Martínez Bonafé, J. (2008) Ausencias, insuficiencias y emergencias en la educación actual. En A. Herrán Gascón, J. Paredes Labra et al. (2008), *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 27-42). Madrid: McGraw-Hill.

Martínez, A. (1988). *El trabajo en el aula: elementos didácticos y organizativos.* Coord. por Juan de Pablos Pons, Ediciones Alfar.

Mayorga, M. J. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el espacio europeo de educación superior. *Tendencias Pedagógicas, 15,* vol. 1.

Medina Rivilla, A. y Pérez Pérez, R. (2010). Diseño y desarrollo del currículo. En A. Medina Rivilla y M. L. Sevillano García, *Diseño, desarrollo e innovación del currículo* (pp. 11-48). Madrid: Editorial Universitas.

Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F. (2005): *Didáctica general.* Madrid: Pearson, Prentice-Hall.

Medina, A. (2002). La didáctica, disciplina pedagógica aplicada. En A. Medina y F. Salvador (coords.), *Didáctica general* (pp. 5-31). Madrid: Prentice-Hall.

Medina, A. (coord.) (2002). *Didácticas especiales de las áreas.* Madrid: Pearson Educación.

Medina, A. y Salvador, F. (2002). *Didáctica general.* Madrid: Pearson Educación.

Meléndez M. S. y Gómez, V. L. J. (2008) La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias. *Laurus, 14* (26), 367-392.

Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Lingüistics, 1-2,* 137-168.

Mestres i Salud, L. (2011). Redes sociales y educación: hacia la innovación didáctica. En *Educaweb. Monográfico Redes Sociales* (disponible en: http://www.educaweb.com/noticia/2011/01/31/redes-sociales-educacion-innovacion-didactica-14583.html).

Michavila, F. y Calvo, B. (1998). *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria.* Madrid: Síntesis.

Miles, S. y Ainscow, M. (2011). *Responding to diversity in schools.* Londres: Routledge.

Mingorance, P. (1994) Evaluación de Actividades de Desarrollo Profesional. En L. M. Villar Angulo, *Manual de entrenamiento: evaluación de proyectos y actividades educativas* (pp. 221-244). Barcelona: PPU.

Monereo, C. y Pozo, I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa.* Madrid: Síntesis.

Montero, M. L. (2006). Las instituciones de formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las autonomias. En Escudero, J. M. y Goméz, A. L. (ed.): *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 155-194). Barcelona: Octaedro.

Moodle Docs. (2008). *Usos didácticos de los foros.* Consultado el 9 de septiembre de 2011, de: http://docs.moodle.org/es/Usos_did%C3%A1cticos_de_los_Foros.

Mora, J. G. (1998) La evaluación institucional de la Universidad. *Revista de Educación, 315,* 29-44.

Moral Santaella, C. (2010). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza.* Madrid: Pirámide.

Moral Santaella, C. et al. (2010). El currículum y su plan de acción. En *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (pp. 45-76). Madrid: Pirámide.

Morales Vázquez, B. H. (2013). Análisis de los modelos educativos desde la perspectiva del paradigma «aprender a aprender». En *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE).*

Morcillo, V. (2008). *El aula un contexto para el aprendizaje abierto a la diversidad.* Material poligrafiado.

Moreno, J. M. (1978). *Organización de centros de enseñanza.* Zaragoza: Luis Vives.

Moya, J. (2007). Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía. En A. Bolívar y A. Guarro, A. (eds.), *Educación y cultura democrática.* Madrid: Wolters Kluwer Educación.

Moya, J. (coord.) (2008). *De las competencias básicas al currículo integrado.* Madrid: Proyecto Atlántida.

Moya, O. (dir.) (2008). ¿Se pueden evaluar las competencias básicas? *Revista Escuela, 5,* 1-8. Consultado el 30 de septiembre de 2011, de: http://www.slideshare.net/mavitobe/se-pueden-evaluar-competencias-presentation.

Muijs, D. y Reinolds, D. (2005). *Effective teaching. Evidence and practice.* Londres: SAGE Publications.

Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar para la inclusión. *Revista de Organización y Gestión Educativa, 1,* 17-21.

Nevo, D. (1989). The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature. En E. House (ed.), *New directions in educational evaluation.* Londres: Falmer Press.

Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa.* Bilbao: Ediciones Mensajero.

Nieto, J. M. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12* (2), 1-26.

Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender.* Barcelona: Martínez Roca.

OCDE-DESECO (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations.* Disponible en la dirección http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/index.htm.

OECD (2005). *Definition and Selection of Competencies. Executy Summary.* Disponible en la dirección: http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/index.htm.

Ontoria, A. (1993). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender.* Madrid: Narcea.

Ortiz, A. L. (2005). *Modelos pedagógicos. Hacia una escuela del desarrollo integral.* Centro de estudios pedagógicos y didácticos.

Pabón, C. (1996) Reflexiones sobre el quehacer pedagógico. *Revista Pedagogía y Saberes, 12,* 51-56.

Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración.* Bilbao: Ediciones Mensajero.

Parrilla, A. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. *Organización y Gestión Educativa, 2,* 19-24.

Parrilla, A. y Susinos, T. (2004). El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas. En J. López Yáñez, M. Sánchez Moreno y P. Murillo Estepa (2004), *Cambiar con la sociedad. 8.º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones educativas* (pp. 195-200). Sevilla: Secretariado de Publicaciones. Universidad de Sevilla.

Pérez Gómez, A. (1992): Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez, A. (eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 78-112). Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A. I. (2007a). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas.* Santander: Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación.

Pérez Gómez, A. I. (2007b). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía, 368* (mayo), 66-71.

Pérez Juste, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En A. Medina y L. M. Villar Angulo (1995), *Evaluación de programas educativos centros y profesores* (pp. 73-106). Madrid: Universitas.

Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa, 18* (2), 261-287.

Perrenoud, P. (2004). La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo. En D. S. Rychen y L. H. Salganick (eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 216-261). México: FCE.

Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación.* Sevilla: Díada.

Porlán, R. et al. (1989). Investigación escolar y formación de profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 6,* 29-43.

Porlán, R. y Martín, J. (1997). Cambiar la enseñanza cambiar la profesión. En *El diario del profesor.* Sevilla: Díada.

Portela, A., Nieto, J. M. y Toro, M. (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 3* (13), 194-218.

Pozo, J. I., Pérez Echevarría, M. P., Domínguez, J., Gómez, M. A. y Postigo, Y. (1994). *La solución de problemas.* Madrid: Santillana.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echevarría, M. P., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona: Graó.

Pozuelos, F. (2004). Definición de clima de aula. En F. Salvador, J. Rodríguez y A. Bolívar (dirs.), *Diccionario enciclopédico de didáctica,* vol. I (pp. 171-174). Málaga: Aljibe.

Pozuelos, F. (2007). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo.* Huelva: Servicio de Publicaciones.

Pozuelos, F. (2008b). La metodología didáctica: el curriculum en el aula de Educación Primaria. En A. de la Herrán y J. Paredes, *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria.* Madrid: McGraw-Hill.

Pozuelos, F. J. (2008a). *Investigando la alimentación humana. Proyecto Curricular INM* (pp. 6-12). Sevilla: Díada.

Pozuelos, F. J. (1997). Consideraciones sobre la evolución del currículum integrado en Educación Primaria. *Revista de Investigación en la Escuela, 31,* 41-48.

Pozuelos, F. J. (2000). El currículum integrado en el panorama educativo español. *XXI Revista de Educación, 2,* 177-198.

Pozuelos, F. J. (2007). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. *Materiales para la Docencia, 65.* Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Pozuelos, F. J. y Travé, G. (2005). Aprender investigando, investigar para aprender. El punto de vista de los futuros docentes. Una investigación en el marco de la formación inicial de Magisterio y Psicopedagogía. *Investigación en la Escuela, 54,* 2-25.

Pujolàs Maset, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria.* Málaga: Aljibe.

Pujolás, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo.* Barcelona: Graó.

Rajadell, N. (2001). Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (coords.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 465-525). Madrid: UNED.

Ramírez, A. (2008). *La orientación al profesorado de educación primaria en la elaboración de la programación didáctica. Un ejemplo de programación didáctica basada en competencias básicas.* Madrid: CEP.

Rekrut, M. D. (1994). Teaching to learn: Strategy utilization through peer tutoring. *High School Journal, 77* (4), 304-314.

Rivas, J. I. (1992). *Organización y aula: los rituales de aprendizaje.* Málaga: Edinford, S. A.

Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias.* Madrid: Síntesis.

Robinson, C. y Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: Values and perspectives. *Improving Schools, 10* (1), 5-17.

Rodríguez Diéguez, J. L. (1980). *Didáctica General 1. Objetivos y evaluación.* Madrid: Cincel.

Rodríguez Fuentes, C. (2007). El cine como recurso pedagógico. *Quaderns de cine, 1,* 19-24.

Rodríguez, J. M. (1997). *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado.* Huelva: Hergué.

Romero, A. (2011). *Evaluar por competencias.* Curso de Formación del Programa del Vicerrectorado de Formación de la Universidad de Huelva, curso 2011. Material inédito.

Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado.* Madrid: Morata.

Ruiz Montoro, A. (2008). *La programación de aula de ayer y de hoy.* En http://www.andaluciaeduca.com/actualidad/verarticulo.php?id=5. Extraído el 20 de agosto de 2011.

Rychen, D. S. y Salganik L. H. (eds.) (2006). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida.* México: Fondo de Cultura Económica.

Rychen, D. S. y Salganik L. H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico.* Archidona (Málaga): Aljibe.

Salvador, F., Rodríguez, J. J. y Bolívar, A. (2004). *Diccionario enciclopédico de didáctica.* Archidona: Aljibe.

Salvador, L. y Osoro, J. M. (2010). *La comunicación en la docencia: la técnica expositiva. Programa de metodologías docentes en el desarrollo profesional.* Universidad de Cantabria. Consultado el 12 de julio de 2011 de: http://grupos.unican.es/mide/programas/materiales/tecnica%20expositiva.ppt.

Sanmartí, N. y Alimenti, G. (2004). La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de actividades de evaluación planteadas en clases de química. *Educación Química, 15* (2), 120-128.

Santos Guerra, M. A. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34,* 39-59.

Santos Guerra, M. A. (2008). ¿Cómo viven las vacas? *El Adarve.* Disponible en: http://www.laopiniondemalaga.es/opinion/2008/06/21/viven-vacas/187803.html.

Scriven, M. (1991). Beyong formative and summative evaluation. En G. W. McLaughlin y D. C. Philips (eds.), *Evaluation and education: At quarter century.* Chicago: University of Chicago Press.

Segovia, F. (1999). Hacia un nuevo horizonte en la formación del profesorado. En VV.AA., *Aprender para el futuro. Nuevo marco en la tarea docente.* Madrid: Fundación Santillana.

Shepard, L. et al. (2005). Assessment. En L. Darling-Hammond y J. Brasford (eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 327-357). San Francisco: Jossey Bass.

Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (coord.), *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente.* Buenos Aires: Amorrortu.

Slavin, R. (1995). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica.* Argentina: Aique.

Sola Martínez, T. y López Urquízar, N. (2000). *Enfoques didácticos y organizativos de la educación especial.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Solé, I. (2006). *Estrategias para la lectura.* Barcelona: Graó (2006, 16.ª ed., 1.ª ed. de 1992).

Solé Blanch, J. et al. (2008). Cine y educación (social). Tres miradas pedagógicas de una misma película. El caso *sleepers. Educar, 41,* 93-114.

Stufflebeam, D. L. (1996) El papel de la evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro. En *II Congreso Internacional sobre dirección de centros docentes* (pp. 37-70). Universidad de Deusto, ICE.

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Barcelona: Paidós.

Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6* (2), 157-171.

Tello, J. et al. (2002). *Docentes y status profesional. Percepción de los maestros onubenses.* Granada: Consejo Escolar de Andalucía.

Thomas, G., Walker, D. y Webb, J. (1998). *The making of the Inclusive School.* Londres: Routledge.

Torres, J. (1996). Sin muros en las aulas: el currículum integrado. *Kikiriki. Cooperación Educativa, 39,* 39-45.

Trillo, A. (1994). Profesorado y desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía, 228,* 70-74.

Uría, E. (2001). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos.* Madrid: Narcea.

Vega, M. A. (2006). *Evaluar y calificar desde el aprendizaje. Una propuesta de innovación con estudiantes universitarios.* CD-Rom de Actas. III Jornadas de Innovación Universitaria: Métodos Docentes Afines al EEES, septiembre de 2006. Madrid: Universidad Europea de Madrid.

VV.AA. (1988). *Enciclopedia práctica de pedagogía.* Barcelona: Planeta.
Woods, P. (1996). *Researching the art of Teaching, etnografy for educational use.* Londres-Nueva York: Routledge.
Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona: Graó.
Zabalza, M. A. (2005). *Programa de formación do profesorado de la Universidad de Vigo.* Consultado el 7 de julio de 2011, de: http://tv.uvigo.es/es/serial/178.html.

NORMATIVA

Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.
Decreto 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.
Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.
Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.
Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.
Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial.
Ley 1/1999, de 31 de marzo, de Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía.
Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA).
Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.
Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (*Boletín Oficial del Estado,* 238, de 4 de octubre de 1990).
Ley Orgánica 2/2006, de Educación (*Boletín Oficial del Estado,* 106, de 4 de mayo de 2006).
Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Disponible en: http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce.html.
Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículum correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.
Orden de 16 de octubre de 2006 por la que se regula el reconocimiento, el registro y la certificación de las actividades de formación permanente del personal docente.
Orden de 17 de marzo de 2011 por la que se modifican las órdenes que establecen la ordenación de la evaluación en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en Andalucía. Sevilla, autor.
Orden de 19 de septiembre de 2002 por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de educación especial en los centros ordinarios.
Orden de 20 de agosto de 2010 por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de Educación Primaria, de los colegios de Educación infantil y Primaria y de los centros públicos específicos de Educación Especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado.
Orden de 25 de julio de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.
Orden de 5 de febrero de 2009 por la que se establecen las bases reguladoras de las ayudas para el desarrollo de actividades de formación dirigidas al profesorado de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, a excepción de los universitarios.
Orden de 9 de junio de 2003 por la que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.
Real Decreto 1513/06, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (*Boletín Oficial del Estado,* 293, de 8 de diciembre de 2006).
Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial.



DIDÁCTICA

Teoría y práctica de la enseñanza

Cristina Moral Santaella (coord.)

ÍNDICE

El profesorado ante la enseñanza. El currículum y su plan de acción. Metas y propósitos educativos. Contenidos educativos. Competencias básicas y aprendizajes imprescindibles. Modelos de enseñanza-aprendizaje. Personalización en la enseñanza. Interacción en la enseñanza. Enseñanza directa con toda la clase. Enseñanza mediante trabajo en grupo colaborativo/cooperativo. Enseñanza a partir de la indagación y el descubrimiento. Tecnologías digitales para el desarrollo de la creatividad y la innovación docente en la sociedad del conocimiento. Dirección de clase. ¿Cómo construir un clima propicio para el aprendizaje? Técnicas y estrategias facilitadoras del aprendizaje. La evaluación en la enseñanza. El cambio y la mejora educativa a través de la investigación del profesorado.

CONTENIDO

En este manual se recogen las nociones necesarias para dirigirse hacia una enseñanza más personalizada y atenta a la diversidad, centrada en un aprendizaje profundo que exige que el alumno sea finalmente el autorregulador de su propio proceso de aprendizaje, y centrada en el aprendiz, es decir, responsable con las experiencias individuales de los estudiantes, sus intereses, talentos, necesidades y bagajes culturales. A través de los capítulos del manual se proporciona un fundamento teórico sólido para diseñar procesos de enseñanza activos y enriquecedores para los estudiantes.

2.ª ed., 2010; 440 págs.; 19 x 24 cm; rústica; código: 262368; ISBN: 978-84-368-2413-1

TÍTULOS RELACIONADOS